



# AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS. AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS

---

*Maria José Silveira Grave Silvestre*

Tese apresentada à Universidade de Évora  
para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação

ORIENTAÇÃO: *Isabel Fialho*  
COORDENAÇÃO: *Marília Cid*

ÉVORA, NOVEMBRO DE 2013





# UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO AVANÇADA

**MARIA JOSÉ SILVEIRA GRAVE SILVESTRE**

## AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS. AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS

Tese apresentada à Universidade de Évora  
para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação

ORIENTAÇÃO: *Professora Doutora Isabel Fialho*  
COORIENTAÇÃO: *Professora Doutora Marília Cid*

ÉVORA, NOVEMBRO DE 2013

Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/116674/2010.





## **DEDICATÓRIA**

Aos meus filhos, Vasco e João, meu orgulho e meu porto de abrigo. Pelos valores por que pautam a sua vida, pela capacidade de amarem a vida e lutarem contra as contrariedades, pelo respeito que têm pela vida humana. Porque todas as grandes obras são as que nascem do amor, as que resultam do esforço ou as que são fruto da perseverança. Porque tudo o que vale a pena é o que fica, depois de nos irmos embora. Porque sempre valerá a pena perseguir o sonho.



## **AGRADECIMENTOS**

A caminhada que agora termina não teria chegado ao fim sem o apoio incondicional e constante de todos aqueles que me apoiaram, direta ou indiretamente, de uma forma ou de outra, desde o incentivo da palavra de confiança à compreensão pela ausência (ainda que quando em presença física), passando pela preciosa crítica positiva com que as forças se renovaram. A todos quero expressar publicamente o meu reconhecimento.

Às minhas Orientadora, Professora Doutora Isabel Fialho, e Coorientadora, Professora Doutora Marília Cid, pelo apoio científico, pelas orientações, incentivos e disponibilidade constantes, bem como pelo saber partilhado. O meu reconhecimento será eterno.

Aos Diretores das escolas e agrupamentos de escolas que abriram as portas à investigação, acolhendo este estudo: pela sua disponibilidade, participação, colaboração e me terem facilitado o acesso aos professores inquiridos, agradeço profundamente.

A todos os professores que acederam ao meu pedido e colaboraram tão genuína, frontal e abertamente neste trabalho, partilhando comigo a sua experiência e vivências sobre a temática, o meu muito obrigada.

À minha família e amigos pelo apoio, confiança, estímulo e incentivo prestados, em especial aos meus filhos, ao meu marido, à minha mãe e ao meu neto Miguel, presentes e influentes de tantas e variadas formas que o coração acolheu, a memória não deixa esquecer e a singela palavra tenta retribuir: obrigada.





De longe muito longe  
O homem soube de si pelas palavras  
E nomeou a pedra, a flor, a água  
E tudo emergiu porque ele disse.

*Sophia de Mello Breyner Andresen*

A compreensão é, em meu entender, a finalidade da avaliação.

*Santos Guerra*



## RESUMO

### Avaliação das escolas. Avaliação nas escolas

Este estudo versa sobre a área temática da avaliação, centra-se na dimensão organizacional, e aprofunda as duas vertentes que compõem a avaliação das organizações escolares: a interna e a externa. Partindo da questão inicial *Quais os efeitos que a Avaliação Externa das Escolas operou nos resultados educativos e na qualidade do serviço educativo prestado?*, traçámos os objetivos da investigação que suportaram toda a reflexão levada a cabo: (i) *Conhecer as alterações que surgiram nas escolas, em consequência do processo de Avaliação Externa (AEE), no que concerne aos “Resultados” e à “Prestação do Serviço Educativo”*; (ii) *Identificar eventuais padrões de alteração registados nas unidades de organização alvo de estudo*; (iii) *Explicar as divergências ou similitudes encontradas nas eventuais alterações provocadas pelo impacto do processo de AEE*. Centrámos-nos numa abordagem predominantemente qualitativa, que teve por base a análise discursiva (entrevistas a atores organizacionais) e documental (Relatórios de escola elaborados pela Delegação Regional do Alentejo da IGE no âmbito da AEE, legislação, páginas *web* das escolas e institucionais e bibliografia de autor). A investigação permitiu elencar as alterações que surgiram nas escolas, em consequência do processo de AEE, destacando-se a existência de uma estreita relação entre a AEE e a AI/AA e a adoção de uma postura organizacional aprendente em algumas delas. A investigação sublinha, porém, a existência de lentidão na alteração de práticas e culturas de escola e a necessidade de aquisição de competências avaliativas, por parte dos diferentes atores organizacionais, que parecem constituir fatores condicionantes da atual falta de sistematicidade nos procedimentos avaliativos organizacionais das escolas portuguesas. O estudo permitiu identificar aspetos que contribuíram para a melhoria dos resultados académicos e do serviço educativo prestado, onde se inclui: a existência de estratégias organizacionais visando assegurar a coerência entre as práticas de ensino e a avaliação; a valorização da AEE enquanto processo formativo; o papel desempenhado pelas lideranças; a integração de atores organizacionais não docentes na vida da escola e parceiros nas equipas de AA; o envolvimento e a responsabilização de todos os atores organizacionais em todas as fases da AA. A falta de sistematicidade nos procedimentos avaliativos organizacionais das escolas portuguesas permite inferir a necessidade da criação de mecanismos de apoio às escolas, dentro do próprio sistema educativo.

Palavras-chave: avaliação interna/autoavaliação; Avaliação Externa das Escolas; prestação de contas/*accountability*; melhoria organizacional, resultados escolares, prestação do serviço educativo.

## ABSTRACT

Schools evaluation. Evaluation in schools

This study is focused in the thematic area of evaluation, centered in the organizational dimension, and it analyses the two dimensions that compose the educative organizations evaluation: the internal and the external dimensions. From the initial question “Which are the effect that the External School Evaluation (ESE) operated in the educative results and the quality of the educative service, we traced the objectives of the inquiry that had supported all the reflection we carried through: (i) To know the alterations that had appeared in the schools, as a consequence of the External School Evaluation process, concerning the ‘results’ and the ‘the educative service’; (ii) To identify eventual standards of alteration in the studied schools; (III) To explain the divergences or similarity found in the eventual provoked alterations . We focus in a mainly qualitative approach, based in a discourse analysis strategy, essentially based on interviews (of the organizational actors), content analysis of de Regional Delegation of Alentejo IGE ESE Reports, legislation, web pages of schools and institutions and author bibliography. The study allowed enumerate the changes that appeared in some schools, as a consequence of the ESE process, to highlight the correlation between the ESE and the self-evaluation, as well as to point out some good intelligent-organizational position concerning self-evaluation procedures. The inquiry underlines, however, the slowness in slowness in the alteration of schools practical and culture and the needs of evaluative abilities acquisition as majors conditioning of the current lack of regularity in the self-evaluative procedures of the Portuguese schools. The study as identify some aspects that had contributed for the improvement of the academic results and educative service, which includes: the existence of organizational strategies aiming to assure the coherence between teaching and evaluation; ESE as a formative evaluation process; the integration of non-professors organizational actors in the school life and the inclusion of partners in the self-evaluation team; responsibility from all organizational actors in all phases of accountability process. The lack of regularity in the organizational evaluative procedures of the Portuguese schools allows the inference of the necessity to creating some mechanisms of schools support, inside the educative system itself.

Key-words: internal assessment / self-evaluation; External School Evaluation; *accountability*; organizational improvement; school results; provision of educational services.



## ÍNDICE GERAL

<b>ÍNDICE DE QUADROS .....</b>	<b>xix</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS .....</b>	<b>xxi</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS .....</b>	<b>xxii</b>
<b>ÍNDICE DE SIGLAS E ABREVIATURAS .....</b>	<b>xxiii</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
1. Justificação do estudo .....	1
2. Identificação do problema .....	2
3. Objetivos da investigação .....	8
4. Estrutura do trabalho .....	10
<b>PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO DA PROBLEMÁTICA .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I – CONCEÇÕES TEÓRICAS DA AVALIAÇÃO ORGANIZACIONAL .....</b>	<b>14</b>
Introdução .....	14
1.1. Contexto Educativo .....	15
1.2. Avaliação de escolas em Portugal .....	27
1.2.1. Fase piloto da Avaliação Externa de Escolas .....	27
1.2.2. Primeiro Ciclo Avaliativo da Avaliação Externa de Escolas .....	33
1.2.3. Segundo Ciclo Avaliativo da Avaliação Externa de Escolas .....	38
1.3. Avaliação nas Escolas em Portugal .....	41
1.3.1. Modelos de Avaliação Interna de Escolas .....	46
1.3.2. Avaliação Interna e Autoavaliação Organizacionais .....	50
<b>Síntese Interpretativa .....</b>	<b>55</b>
<b>CAPÍTULO II – DA (IM)POSSIBILIDADE DE CRIAÇÃO DE UM MODELO DE AUTOAVALIAÇÃO DAS UNIDADES DE GESTÃO ESCOLARES .....</b>	<b>59</b>
Introdução .....	59
2.1. Práticas de avaliação organizacional nas escolas portuguesas .....	61
2.2. Autoavaliação e centralidade do indicador ‘Melhoria dos resultados escolares’ .....	66
2.3. Contributo para a criação de um modelo de autoavaliação das unidades de gestão escolares .....	70
<b>Síntese Interpretativa .....</b>	<b>78</b>
<b>SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>80</b>
<b>CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>81</b>
Introdução .....	81
3.1. Opções metodológicas e sua justificação .....	82
3.1.1. Natureza da investigação .....	82
3.1.2. Fases da investigação .....	86
3.2. Caracterização das unidades de gestão escolares como objeto de estudo .....	89
3.3. Seleção dos atores organizacionais .....	92
3.4. Inquérito por entrevista .....	96
3.4.1. Fases da produção de uma entrevista .....	96
3.4.1.1. Elaboração do guião da entrevista semiestruturada.....	97

3.4.1.2. Validação do guião da entrevista .....	99
3.4.1.3. Aplicação da entrevista-teste .....	100
3.4.2. Fases da realização das entrevistas .....	101
3.4.2.1. Contactos e acordos firmados .....	101
3.4.2.2. Recolha de dados, através de entrevista semiestruturada áudio-gravada .....	102
3.4.2.3. Transcrição e concordância .....	103
3.4.3. Fases de análise e tratamento dos dados .....	104
3.4.3.1. Construção da grelha de categorização para a análise de conteúdo .....	104
3.4.3.2. Procedimentos gerais da análise de conteúdo.....	105
3.5. Procedimentos de análise de conteúdo dos Relatórios da Avaliação Externa de Escolas .....	110
<b>Síntese Interpretativa .....</b>	<b>115</b>
<b>CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS: AS ENTREVISTAS .....</b>	<b>118</b>
Introdução .....	118
4.1. Área temática I – Conceções e práticas de Avaliação Interna.....	129
4.1.1. Existência / Ausência de práticas de AI, anteriores a 2006/07 ....	130
4.1.2. Conhecimento das práticas de AI anteriores ao processo de AE	136
4.1.3. Existência / Inexistência de modelo adotado .....	139
4.1.4. Existência / Inexistência de equipa de AI/AA .....	143
4.1.5. Autonomia da equipa de AI/AA .....	145
4.1.6. Composição da atual equipa de AI/AA .....	147
4.1.7. Continuidade dos procedimentos de AI/AA .....	150
4.1.8. Alterações na AI/AA .....	153
4.1.8.1. Alterações de procedimentos e de composição da equipa de AI/AA .....	153
4.1.8.2. Substituição do modelo adotado .....	157
4.1.9. Efeitos da Avaliação Externa de Escolas na organização .....	159
4.2. Área temática II – Conceções de Avaliação Externa e fatores contextuais de diferenciação .....	170
4.2.1. Utilização das informações do Relatório de AEE .....	171
4.2.1.1. Reações ao Relatório da AEE .....	171
4.2.1.2. Divulgação do Relatório da AEE .....	176
4.2.2. AEE e indução de mudança .....	181
4.2.2.1. Mudanças ocorridas na Escola após a AEE .....	181
4.2.2.2. Conhecimento do modo como a organização utilizou as informações da AEE .....	185
4.3. Área temática III – Caminhos diferenciados de avaliação organizacional .....	189
4.3.1. Conhecimento do modo como a organização utiliza as informações da AI/AA .....	189
4.3.2. Existência de um Relatório anual/plurianual da AI/AA .....	192
4.3.3. Elaboração e divulgação do Relatório de AI/AA .....	196

4.4. Área temática IV – Alterações provocadas pelo impacto do processo de AEE .....	201
4.4.1. Papel dos diversos atores organizacionais .....	202
4.4.1.1. No processo de monitorização da prática letiva .....	202
4.4.1.2. No processo de monitorização dos resultados escolares .....	210
4.4.2. Participação dos atores não docentes e da comunidade educativa no processo de AI/AA .....	219
4.5. Área temática V – Avaliação organizacional e melhoria .....	229
4.5.1. Plano de Melhoria: circunstâncias e condicionantes .....	230
4.5.2. Influência da AEE nos resultados escolares .....	235
4.5.3. Influência da AEE no serviço educativo prestado pela organização .....	251
4.5.4. Envolvimento dos pais e outros parceiros locais na vida da escola e no processo escolar dos filhos, decorrente da AEE .....	260
4.5.5. Dinâmicas organizacionais de preparação para nova AEE .....	267
<b>Síntese Interpretativa</b> .....	276
<b>CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS: OS RELATÓRIOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS</b> .....	284
Introdução .....	284
5.1. O Domínio 1.Resultados nos Relatórios da AEE .....	285
5.2. O Domínio 2.Prestação do Serviço Educativo nos Relatórios da AEE .....	299
<b>Síntese Interpretativa</b> .....	311
<b>CAPÍTULO VI – SÍNTESE DE RESULTADOS</b> .....	315
Introdução .....	315
6.1. Conhecimento das alterações que surgiram nas escolas, em consequência do processo de Avaliação Externa (AE), no que concerne aos “Resultados” e à “Prestação do Serviço Educativo” .....	316
6.2. Identificação dos padrões de alteração registados nas unidades de organização alvo de estudo, potenciadores da eficiência, eficácia e qualidade organizacionais .....	320
6.3. Explicação das divergências e/ou similitudes provocadas pelo impacto do processo da Avaliação Externa .....	325
<b>CAPÍTULO VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	328
Introdução .....	328
7.1. Conclusões .....	329
7.2. Limitações do Estudo .....	331
7.3. Sugestões de melhoria do processo de AEE / AI .....	332
7.4. Sugestões para futuras investigações .....	334
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	335
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	336
<b>REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS</b> .....	361
<b>APÊNDICES</b> .....	364
Apêndice I – Guião da entrevista (semiestruturada) .....	365
Apêndice II – Autorização/consentimento para participação no estudo e gravação áudio da entrevista .....	368
Apêndice III – Listagem de categorias para a análise do conteúdo das	



entrevistas .....	372
Apêndice IV – Primeira matriz de categorização para a análise do conteúdo das entrevistas .....	375
Apêndice V - Matriz de categorização final para a análise do conteúdo das entrevistas .....	378
Apêndice VI – Rubrica de avaliação das respostas à questão: “Existia na escola uma tradição de avaliação interna (AI) anterior ao processo de Avaliação Externa (AE)?” .....	381
Apêndice VII – Segmentos discursivos (entrevistas) – <i>Corpus</i> textual do subcapítulo 4.1.3. Existência / Inexistência de modelo adotado .....	382
Apêndice VIII – Segmentos discursivos (entrevistas) – <i>Corpus</i> textual do subcapítulo 4.1.6. Composição da atual equipa de AI/AA .....	384
Apêndice IX – Alterações de procedimentos de Avaliação Interna/Autoavaliação .....	386
Apêndice X – Alteração da composição da equipa de AI/AA .....	387
Apêndice XI – Substituição do modelo de AI/AA adotado .....	388
Apêndice XII – Segmentos discursivos (entrevistas) – <i>Corpus</i> textual do subcapítulo 4.1.8.1. Alterações de procedimentos e de composição da equipa de AI/AA .....	389
Apêndice XIII – Áreas de impacto da AEE nas escolas .....	391
Apêndice XIV – Segmentos discursivos (entrevistas) – <i>Corpus</i> textual do subcapítulo 4.1.9. Efeitos da Avaliação Externa de Escolas na organização .....	392
Apêndice XV – Segmentos discursivos (entrevistas) – <i>Corpus</i> textual do subcapítulo 4.2.1.1. Reações ao Relatório da AEE .....	397
Apêndice XVI – Segmentos discursivos (entrevistas) – <i>Corpus</i> textual do subcapítulo 4.2.2.1. Mudanças ocorridas na Escola após a AEE .....	400
Apêndice XVII – Rubrica de avaliação do nível de conhecimento do modo como a organização utiliza os dados da AEE .....	403
Apêndice XVIII – Rubrica de avaliação do nível de conhecimento do modo como a organização utiliza os dados da AI/AA .....	404
Apêndice XIX – Segmentos discursivos (entrevistas) – <i>Corpus</i> textual do subcapítulo 4.3.2. Existência de um Relatório anual/plurianual da AI/AA .....	405
Apêndice XX – Segmentos discursivos (entrevistas) – <i>Corpus</i> textual do subcapítulo 4.2.3.3. Elaboração e divulgação do Relatório de AI/AA .....	408
Apêndice XXI – Segmentos discursivos (entrevistas) – <i>Corpus</i> textual do subcapítulo 4.4.1.1. No processo de monitorização da prática letiva .....	411
Apêndice XXII – Segmentos discursivos (entrevistas) – <i>Corpus</i> textual do subcapítulo 4.4.1.2. No processo de monitorização dos resultados escolares ...	415
Apêndice XXIII – Segmentos discursivos (entrevistas) – <i>Corpus</i> textual do subcapítulo 4.4.2. Participação de pais, alunos e demais atores organizacionais não docentes no processo de AI/AA .....	421
Apêndice XXIV – Segmentos discursivos (entrevistas) – <i>Corpus</i> textual do subcapítulo 4.5.2. Influência da AE nos resultados escolares .....	431
Apêndice XXV – Segmentos discursivos (entrevistas) – <i>Corpus</i> textual do subcapítulo 4.5.3. Influência da AE no serviço educativo prestado pela organização .....	442

Apêndice XXVI – Segmentos discursivos (entrevistas) – <i>Corpus</i> textual do subcapítulo 4.5.4. Envolvimento dos pais e outros parceiros locais têm na vida da escola e no processo escolar dos filhos, decorrente da AEE .....	449
Apêndice XXVII – Segmentos discursivos (entrevistas) – <i>Corpus</i> textual do subcapítulo 4.5.5. Dinâmicas organizacionais de preparação para nova AEE .....	452
Apêndice XXVIII – Análise dos Relatórios da AEE de 2006/2007 – DOMÍNIO: Resultados .....	457
Apêndice XXIX – Análise dos Relatórios da AEE de 2006/2007- Indicadores de desempenho organizacional negativos .....	463
Apêndice XXX – Análise dos Relatórios da AEE de 2006/2007 – DOMÍNIO: Prestação do Serviço Educativo .....	464
<b>ANEXOS</b> .....	473
ANEXO 1 – Lista de Agregações de escolas/agrupamentos na DRE Alentejo .....	474
ANEXO 2 – Excertos do <i>Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, que procede à republicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril</i> .....	475
<b>CD-ROM – Entrevistas transcritas</b>	Interior da Contracapa

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Tópicos predominantes em literatura produzida desde 2001 até abril de 2011	17
Quadro 2 – Linhas de força das medidas educativas atuais	19
Quadro 3 – Escolas e agrupamentos selecionados para a fase piloto da AEE	30
Quadro 4 – Unidades de Gestão Escolares avaliadas, por ano letivo	34
Quadro 5 – Domínios e Fatores do Quadro de Referência da AEE (1º Ciclo)	35
Quadro 6 – Distribuição regional das escolas e agrupamentos avaliados	40
Quadro 7 – Modelos de autoavaliação utilizados nas escolas portuguesas	37
Quadro 8 – Recorrência das expressões ‘Autoavaliação’ e ‘Avaliação Interna’	52
Quadro 9 – Características do Paradigma Interpretativista	83
Quadro 10 – Caracterização das unidades escolares selecionadas para análise	90
Quadro 11 – Caracterização atual das UGE, a partir do reordenamento da rede escolar, em 2012/13	91
Quadro 12 – Distribuição dos inquiridos por categoria, de acordo com o papel organizacional	93
Quadro 13 – Distribuição dos inquiridos por categoria organizacional, nas 10 UGE estudadas	94
Quadro 14 – Objetivos gerais e específicos da entrevista	97
Quadro 15 – Referencial de categorização	122
Quadro 16 – Categorias e subcategorias da análise do Bloco I de questões	122
Quadro 17 – Categorias e subcategorias da análise do Bloco II de questões	123
Quadro 18 – Categorias e subcategorias da análise do Bloco III de questões	124
Quadro 19 – Modelo de tabela de análise de conteúdo	126
Quadro 20 – Existência na/o Escola/Agrupamento de tradição de AI anterior ao processo de AEE	131
Quadro 21 – Representações do processo de AI anterior à AEE	134
Quadro 22 – Nível de conhecimento relativamente à prática de AI anterior ao processo de AEE	137
Quadro 23 – Existência / Inexistência de algum modelo de AI adotado	139
Quadro 24 – Evolução da AI entre 2006/06 e 2011/12	140
Quadro 25 – (In)existência de equipa de AI em 2011/12	143
Quadro 26 – Composição das equipas de AI	147
Quadro 27 – Caminhos organizacionais da AI	151
Quadro 28 – Alterações de procedimentos e composição das equipas de AI	154
Quadro 29 – Substituição do modelo adotado	157
Quadro 30 – Efeitos da AEE na escola	159
Quadro 31 – Reações ao Relatório de AEE	173
Quadro 32 – Divulgação do Relatório de AEE	175
Quadro 33 – Produção de Plano de Melhoria	182
Quadro 34 – Nível de conhecimento, relativamente ao modo como a organização utiliza as informações da AEE	185
Quadro 35 – Nível de conhecimento, relativamente ao modo como a organização utiliza as informações da AEE, segundo o tipo de informante	186
Quadro 36 – Nível de conhecimento, relativamente ao modo como a organização	

utiliza as informações da AI	190
Quadro 37 – Nível de conhecimento, relativamente ao modo como a organização utiliza as informações da AI, segundo o tipo de informante	190
Quadro 38 – Existência de Plano de AI	192
Quadro 39 – Elaboração e divulgação do Relatório de AI/AA	197
Quadro 40 – Mecanismos utilizados para avaliar o grau de coerência entre as práticas de ensino e os resultados escolares	202
Quadro 41 – Procedimentos de monitorização dos resultados escolares	210
Quadro 42 – Atores e estruturas de monitorização dos resultados escolares	213
Quadro 43 – Opinião sobre a influência da AE na melhoria dos resultados escolares	235
Quadro 44 – Variáveis explicativas dos resultados da educação	237
Quadro 45 – Tipificação dos processos de acompanhamento e de supervisão interna da prática letiva	253
Quadro 46 – Existência de procedimentos de gestão e monitorização interna do currículo	255
Quadro 47 – Preparação para a próxima Avaliação Externa	268
Quadro 48 – Fatores do Domínio 1. do Referencial da AEE (1º Ciclo Avaliativo)	285
Quadro 49 – Indicadores positivos e negativos relativos ao fator “Sucesso académico”	286
Quadro 50 – Indicadores positivos e negativos relativos ao fator “Participação e desenvolvimento cívico”	290
Quadro 51 – Indicadores positivos e negativos relativos ao fator “Comportamento e disciplina”	293
Quadro 52 – Indicadores positivos e negativos relativos ao fator “Valorização e impacto das aprendizagens”	295
Quadro 53 – Fatores do Domínio 2. do Referencial da AEE (1º Ciclo Avaliativo)	299
Quadro 54 – Indicadores positivos e negativos relativos ao fator “Articulação e sequencialidade”	299
Quadro 55 – Indicadores positivos e negativos relativos ao fator “Acompanhamento da prática letiva em sala de aula”	303
Quadro 56 – Indicadores positivos de “Diferenciação e apoios”	305
Quadro 57 – Indicadores positivos e negativos relativos ao fator “Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem”	308

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Impacto da avaliação da escola e na escola	17
<i>Figura 2.</i> Conceitos-chave da legislação educativa portuguesa	22
<i>Figura 3.</i> Enfoque legislativo português	23
<i>Figura 4.</i> Complementaridade entre a AE e a AA	31
<i>Figura 5.</i> Referencial da AEE	34
<i>Figura 6.</i> Níveis de intervenção da Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro (Artigo 3º)	67
<i>Figura 7.</i> Dimensões da avaliação das organizações escolares	73
<i>Figura 8.</i> Fases da investigação	88
<i>Figura 9.</i> Fases da análise de conteúdo	109
<i>Figura 10.</i> Procedimentos interpretativos dos Relatórios da AEE	113
<i>Figura 11.</i> Etapas iniciais da análise de conteúdo	121
<i>Figura 12.</i> Singularidade e unicidade da escola	171
<i>Figura 13.</i> Modelo representativo do funcionamento das escolas	306

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1	<i>Rumo da avaliação interna</i>	150
--------------	----------------------------------	-----

## ÍNDICE DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AA	Autoavaliação
AAE	Autoavaliação da escola
ADD	Avaliação do Desempenho Docente
AE	Avaliação Externa
AEE	Avaliação Externa das Escolas
Adj. Dir	Adjunto do/a Diretor(a)
ADN	Ácido desoxirribonucleico
AI	Avaliação Interna
AP	Área de Projeto
ARQME	Projeto «Auto-Avaliação em Agrupamentos: Relação com Qualidade e Melhoria da Educação»
AVES (Projeto)	Avaliação das Escolas Secundárias
CAF	Common Assessment Framework
C. Dto	Coordenador(a) de Departamento
CEAI	Coordenador(a) da Equipa de Avaliação Interna
CEF	Curso de Educação e Formação
CESNOVA	Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa
CG	Conselho Geral
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pedagógico
CT	Conselho(s) de Turma
DRE	Direção Regional de Educação
DT	Diretor(es) de Turma
EE	Encarregado(s) de Educação

EFQM	European Foundation for Quality Management
ES	Ensino Secundário
ESCXEL (Projeto)	Rede de Escolas de Excelência
ESSE	Effective School Self-Evaluation
FCT	Fundação para a Ciência e a Tecnologia
GT	Grupo de Trabalho
GTAE	Grupo de Trabalho de Avaliação das Escolas
IDS	Índice de Desenvolvimento Social
IEFP	Instituto do Emprego e Formação Profissional
IGE	Inspeção Geral de Educação
IGEC	Inspeção Geral de Educação e Ciência
IPSS	Instituições Públicas de Solidariedade Social
ISSO	International Organization for Standardization
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Ciência
OCDE	Organização para o Crescimento e Desenvolvimento Económico
PAA	Plano Anual de Atividades
PAR	Projeto de Avaliação em Rede
PCE	Projeto Curricular de Escola
PCG	Presidente do Conselho Geral
PCT	Projeto Curricular de Turma
PEPT	Programa de Educação para Todos
PIEF	Programa Integrado de Educação e Formação
PMSE	Programa Mais Sucesso Escolar
PND	Pessoal não Docente



PNEP	Programa Nacional do Ensino de Português
QUAL	Quadro de Avaliação e Responsabilização
Rep. CG	Representante no Conselho Geral
SASE	Serviços de Ação Social Escolar
SIADAP	Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SPO	Serviço de Psicologia e Orientação
TEIP	Território(s) Educativo(s) de Educação Prioritária
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UGE	Unidade(s) de Gestão Escolar(es)
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
ZEP	Zones d'Education Prioritaire

**Nota:**

Por uma questão de simplificação de escrita, e porque a investigação não tomou como pertinente as questões de género, considerou-se o género masculino no texto, que está lavrado ao abrigo do novo Acordo Ortográfico, que entrou em vigor em 2009.

## INTRODUÇÃO

### 1. Justificação do estudo

A escola, enquanto instituição, é um lugar privilegiado para a produção de conhecimento e saberes, não só na perspetiva de local-agente da passagem/aprendizagem de um saber, de um saber-fazer ou de saber-estar mas, essencialmente, de um autoconhecimento que se pretende profundo, com vista a um agir fundamentado, visando sempre a melhoria da qualidade do serviço que presta, bem como o bem-estar de todos quantos dela fazem parte.

Acreditamos ser este o fim último da avaliação dessa organização tão especial e peculiar que é a escola: a avaliação deve servir para passarmos da informação ao conhecimento e do conhecimento à ação; ou seja, o esforço organizativo na avaliação deve converter-se numa melhoria global do serviço educativo e dos resultados, nos seus variados âmbitos.

Assim, a problemática da autoavaliação organizacional deve ser entendida como uma questão instrumental e técnica, instituindo-se como instrumento para suportar e qualificar o debate interno e apontar linhas de ação e propostas para sustentar decisões.

Na sua relação com a escola, os atores sociais assumem diversos papéis, como os de consumidor, de cliente ou de cidadão; assim se compreende que o consumidor pretenda obter informações sobre as escolas para escolher a que oferece a melhor relação custo-benefício, o cliente queira ter garantias de qualidade do serviço e informação atualizada, o cidadão busque a informação necessária para fomentar a responsabilidade coletiva face à educação, nos campos político, social e cultural, pois a educação é um assunto de todos.

Desta forma, a avaliação surge, no cruzamento entre uma lógica de mercado e uma lógica de cidadania, como uma fonte de informação e de controlo social da educação, como instrumento de promoção da qualidade, nomeadamente em matéria de organização e de mobilização eficiente de recursos.

A escola que se quer de qualidade tem de se revelar uma comunidade aprendente e autorreflexiva, potenciadora das capacidades cognitivas, afetivas, estéticas e morais dos alunos, contribuindo para a participação e a satisfação da comunidade educativa, promovendo o desenvolvimento profissional dos docentes e demais funcionários, influenciando positivamente o contexto social envolvente com a adequação da sua oferta formativa.

Do que referimos assentou a razão da escolha do seguinte tema central da investigação que nos propomos levar a cabo: **Avaliação das escolas, avaliação nas escolas**<sup>1</sup>. De partida, estabelecemos como meta a produção de conhecimento científico sobre a prestação de contas nas escolas públicas e a sua relação com a melhoria do serviço educativo que prestam à sociedade, como adiante desenvolveremos.

---

<sup>1</sup> Ao longo desta investigação utilizamos o termo *escola* no sentido de unidade de gestão escolar (UGE), englobando, por isso, quer os agrupamentos de escolas quer as escolas não agrupadas.

## 2. Identificação do problema

Como defende António Nóvoa (1999), a modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação, devendo erigir-se como espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de educação e ensino como organizações, as quais têm forçosamente de adquirir a agilidade e flexibilidade (que lhes tem faltado) incompatíveis com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado.

Sabemos que a relação entre a organização administrativa e a organização escolar se baseia em certos princípios e práticas existentes na escola que foram oriundos da experiência administrativa. No entanto, a escola tem especificidades e características diferentes das empresas industriais, comerciais ou de serviços. A escola tem objetivos de educar e formar pessoas, logo, o seu processo de trabalho é interativo, fundamentado nas relações interpessoais e os resultados do processo educativo são de natureza tanto qualitativa como quantitativa.

A escola não deixa, porém, de se enquadrar na definição de organização apresentada por Chiavenato (1989), para quem as organizações são unidades sociais compostas por pessoas que trabalham juntas e existem para alcançar determinados objetivos. Na mesma linha de pensamento encontram-se muitos outros autores, para os quais as escolas são organizações que têm como premissa a interação entre as pessoas para a promoção da educação e formação humanas. Assim, a instituição escolar caracteriza-se por ser um sistema de relações humanas e sociais com particularidades de interação que a diferenciam das empresas convencionais. Logo, a organização escolar é considerada um organismo social que reúne pessoas que interagem mutuamente por meio de estruturas e processos organizativos exclusivos, visando alcançar os objetivos educacionais.

Sabe-se há muito que o nível de educação tem efeitos económicos, pelo que a escola tende a ser vista como uma “empresa” que monta e organiza os seus recursos educacionais na tentativa de produzir recursos humanos que atendam às necessidades da sociedade atual, o que confere à educação uma função utilitária, ou seja, correlaciona a educação ao bem-estar, à prosperidade e ao serviço dos interesses individuais e coletivos. Percebe-se, assim, uma certa lógica mercantil que subjaz às orientações de macro política: os estudos devem ser orientados

tendo em vista a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades e competências, cuja finalidade última é a dimensão económica, inferida na retórica discursiva dos documentos oficiais e evidente em medidas concretas de política educativa da escola pública, tal como o Programa Novas Oportunidades, a “Escola a tempo inteiro”, o “Plano Tecnológico da Educação”, o “Projeto Piloto de Ensino Vocacional”<sup>2</sup>, a “Agenda Portugal Digital”<sup>3</sup> ou as medidas inseridas “no âmbito da promoção do sucesso escolar, a autonomia pedagógica e organizativa da escola”<sup>4</sup>, as quais têm por finalidade “criar as condições necessárias, disponibilizando ofertas curriculares complementares que permitam a todos os alunos colmatar dificuldades de aprendizagem”<sup>5</sup>. A competitividade do país, o bem-estar das gerações vindouras, as hipóteses de crescimento nacional, local mas, também, pessoal passam, indubitavelmente, pela valorização do capital humano, logo, pelo aumento da escolaridade e pela melhoria da qualidade do sucesso escolar, académico, educativo e cívico.

---

<sup>2</sup> A página *on-line* do MEC integra a descrição sumária deste projeto-piloto de Ensino Vocacional no balanço que faz sobre a sua atuação em 2012, qualificando-o como “uma nova oferta educativa que surge como alternativa para responder aos alunos que, num determinado momento do seu percurso escolar, queiram optar por uma vertente de ensino mais prática”. O projeto arrancou no dia 24 de setembro, contando com 13 escolas envolvidas, quatro privadas e nove públicas, distribuídas por todas as Direções Regionais. Abrange 271 alunos, os quais se encontram a frequentar cursos vocacionais como os de Pastelaria, Design Gráfico, Socorrismo, Serralharia Mecânica e Civil, Produção Animal, entre outros.

<sup>3</sup> A Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2012 publica em Diário da República a «Agenda Portugal Digital», “cuja intervenção se realizará em seis áreas alinhadas com as prioridades da Agenda Digital para a Europa: i) acesso à banda larga e ao mercado digital; ii) investimento em Investigação e Desenvolvimento (I&D) e Inovação; iii) melhorar a literacia, qualificação e inclusão digitais; iv) combate à fraude e à evasão fiscais, contributivas e prestacionais; v) resposta aos desafios sociais; e vi) empreendedorismo e internacionalização do setor das TIC. Em cada uma destas áreas são previstas diversas iniciativas, que constituem um elenco aberto suscetível de alargamento, e que concorrem para a concretização das prioridades definidas”, segundo a notícia divulgada *on-line* pelo MEC.

<sup>4</sup> Despacho Normativo nº 24-A/2012, de 6 de dezembro, p. 38904-(4).

<sup>5</sup> Despacho Normativo nº 24-A/2012, de 6 de dezembro, p. 38904-(4). Destaque-se o facto de que, no Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho (CAPÍTULO II – **Organização e gestão do currículo**, SECÇÃO I – **Ofertas formativas**, Artigo 5º **Ofertas formativas no ensino básico**, número 1), se refere que “O ensino básico visa assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses, proporcionando a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos e compreende:

- a) O ensino básico geral;
- b) Cursos de ensino artístico especializado (EAE);
- c) Cursos de ensino vocacional;
- d) O ensino básico na modalidade de ensino recorrente.” (p.3478)

Ao nível dos recursos humanos da organização-escola, devem fazer parte do idioleto de cada unidade orgânica conceitos como os de *performance*, *eficácia*, *eficiência*, *competência* e *prestação de contas*.

Já atrás deixámos escrito que a escola é uma instituição peculiar, facto demonstrado nos mais variados estudos. Por um lado, as escolas são identidades organizacionais. Por outro lado, as especificidades das organizações com fins educativos transformam-nas em algo completamente distinto das demais organizações, sendo que é possível identificar características comuns a todas as escolas. Por último, apesar de todas as escolas se assemelharem entre si, todas elas diferem de forma espetacular. É, porém, na singularidade de cada escola que devem emergir respostas contextualizadas e eficazes para qualquer dos seus problemas organizacionais e pedagógicos.

Afigura-se essencial, na organização-escola, que haja lugar a uma gestão holística e sustentável nas áreas da estratégia, criatividade e inovação, da gestão do capital humano e do conhecimento. Para que tal alteração aconteça nas organizações parece ser necessário mudar a cultura da organização e investir fortemente em algumas áreas, tais como as da formação, da comunicação e informação e, centralmente, a da autorregulação ou autoavaliação; só assim a alteração de comportamentos e de processos será efetiva.

Parece, pois, necessário proceder à gestão da mudança, construir uma outra cultura organizacional, investir na comunicação e desenvolver as capacidades de liderança, não só dos líderes de topo e detentores de cargos de gestão e de orientação educativa mas, também, dos docentes. Necessário será, ainda, gerir, medir e monitorizar as competências de todos os elementos da comunidade escolar no que à literacia comunicacional e relacional concerne, incluindo esta muito mais do que o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) diz respeito<sup>6</sup>, criando condições para o desenvolvimento do que denominamos de literacia cívica, entendendo-se esta como o conjunto de saberes, capacidades e competências que tornem cada indivíduo num cidadão consciente e civicamente ativo.

Um dos conceitos mais difundidos e debatidos da gestão baseada no valor foi introduzido e sucessivamente revisto por Henry Mintzberg (2003). Este autor apresenta um modelo que parte de sete configurações organizacionais possíveis: empreendedorística, maquinal,

---

<sup>6</sup> Numa organização como a escola, importa fazer crescer o valor do capital intelectual. A Internet (nascida em 1994) leva à emergência de novas oportunidades relacionadas com as tecnologias da informação estratégica e da gestão do conhecimento.

profissional, diversificada, inovadora, missionária (mais tarde acrescentaria a política). Cada um destes tipos de organização é composto, no máximo, por seis sectores: centro estratégico (administração), linha intermédia, centro operativo, tecnoestrutura, pessoal de apoio (analistas, administradores de sistemas) e ideologia (normas, valores e cultura).

De acordo, ainda, com este modelo de gestão, Mintzberg identifica seis mecanismos coordenados dentro de cada organização: supervisão direta, padronização de funções, padronização de competências, padronização de resultados, ajustamento mútuo de padronização de normas. Este modelo de gestão capacita a flexibilidade e a agilidade face à mudança. Centra o foco no “saber” partilhado da organização, diminuindo os escalões hierárquicos e encurtando a cadeia de comunicação.

Partindo, pois, do pressuposto de que numa organização como a escola o fator humano é fulcral, pelo que o “material” de trabalho é extremamente instável e complexo (sentimentos, emoções, valores, expectativas, concepções, crenças, ideias e atitudes estão sempre presentes) e as pessoas são imprevisíveis e os grupos originais e diversificados, deve assumir-se a tese de que numa escola impera um tipo de racionalidade limitada ou relativa, já que não é possível prever com certeza o comportamento B como consequência do comportamento A: numa escola cada situação é irrepetível porque um contexto nunca é igual a outro.

Assumindo a necessidade de uma mudança dirigida, ou orientada com vista à obtenção de determinado(s) objetivo(s), urge, no tempo presente, que a escola enquanto organização e no seu todo assuma esse planeamento do processo, que inclua não só avaliações contínuas e (re)ajustes contínuos, com vista à mudança de eventuais situações problemáticas, mas, sobretudo, atualizações constantes quer ao nível dos recursos materiais, quer ao nível do desenvolvimento de competências dos seus atores.

Defendemos com Crozier e Friedberg (1981) a importância da reunião da informação necessária ao planeamento estratégico e de uma atuação coletiva, pois apenas no contexto de uma atuação coletiva com objetivos de mudança poderá ocorrer um evoluir da organização. Para tal, todos os atores devem ganhar capacidades novas, devem ter em conta os desafios, as expectativas do meio envolvente, tal como devem ter em conta que existe o fator humano: as organizações são compostas por seres humanos, pessoas que, elas próprias, também mudam. O método de trabalho organizativo não pode deixar de passar pelo planeamento estratégico e prospetivo, com utilização de metodologias que incluam os ingredientes de “simplicidade e interatividade [que] contribuem para a participação e aprendizagem por parte dos atores



sociais, um dos pressupostos do planeamento estratégico e uma das chaves de qualquer processo de decisão” (Perestrelo, 2000, p. 9).

É na confluência de todas estas necessidades informativas organizacionais que surge a relevância da criação de mecanismos sustentados de autoavaliação e avaliação interna, quer individual, quer organizacional.

### 3. Objetivos da investigação

Já em Fevereiro de 1994<sup>7</sup> o Conselho Nacional de Educação (CNE) enunciava claramente a relevância dos procedimentos de avaliação das unidades de gestão escolares (UGE) no contexto mais alargado da relação direta entre a prestação de contas e a melhoria do serviço educativo prestado. Após a publicação da Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, ficaram os estabelecimentos de educação e ensino obrigados (pelo menos legalmente, sendo certo que alguns deles não assumiram, de imediato, essa responsabilização) a criar mecanismos de autorregulação. Ao longo dos últimos anos, à Inspeção Geral de Educação (IGE), atualmente designada por Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) competiu levar a cabo os procedimentos de avaliação externa. Diversos foram, também, os estudos, investigações e publicações centrados na temática da escola, fazendo incidir o olhar crítico e investigativo sobre especificidades várias, desde questões de organização à análise de resultados, ainda que poucos tenham incidido sobre a problemática da avaliação. Ainda assim, o CNE constituiu uma Comissão Especializada Permanente (a sua 5ª Comissão) destinada a proceder à auscultação de entidades e especialistas vários, bem como à organização de seminários (tal como foi fazendo a IGE) relativos ao tema central da avaliação das escolas, processo que resultou na publicação do seu Parecer nº 5/2008 relativo à “avaliação externa das escolas” (AEE) – função cometida à IGE – e que incidiu na apreciação dos procedimentos (processos e resultados) da AEE ocorridos até ao final do ano letivo de 2006/07, fase inicial do Primeiro Ciclo da AEE<sup>8</sup>.

Partimos, assim, do tema central que atrás referimos (**Avaliação das escolas, avaliação nas escolas**) para, de partida, estabelecermos como meta a produção de conhecimento científico sobre a prestação de contas nas escolas públicas e a sua relação com a melhoria do serviço educativo que prestam à sociedade. A partir desta meta colocámos uma questão de partida para a investigação e três objetivos gerais do trabalho que pretendemos levar a cabo, os quais passamos a apresentar:

---

<sup>7</sup> Seminário “Democratização e Qualidade do Ensino: contributos para a análise da situação”.

<sup>8</sup> Período sobre o qual pretendemos fazer incidir a nossa investigação. O primeiro ciclo avaliativo decorreu entre 2006/2007 e 2010/2011. Não foram avaliadas as escolas que em 2010/2011 agruparam com escolas/agrupamentos avaliados.

**Questão de partida:** *Quais os efeitos que a Avaliação Externa das Escolas operou nos resultados educativos e na qualidade do serviço educativo prestado? (domínios 1. e 2. do Quadro de Referência da Avaliação Externa das Escolas<sup>9</sup>, “Resultados” e “Prestação do Serviço Educativo”, respetivamente).*

**Objetivos da investigação:** *(i) Conhecer as alterações que surgiram nas escolas, em consequência do processo de Avaliação Externa (AE), no que concerne aos “Resultados” e à “Prestação do Serviço Educativo”; (ii) Identificar eventuais padrões de alteração registados nas unidades de gestão alvo de estudo; (iii) Explicar as divergências ou similitudes encontradas nas eventuais alterações provocadas pelo impacto do processo de Avaliação Externa.*

É nosso objetivo, pois, contribuir para que as comunidades educativas da área de abrangência das UGE estudadas, os decisores políticos e os agentes educativos (incluindo as autarquias) e a comunidade académica em geral sejam detentores de conhecimento relevante e atualizada relativa aos parâmetros da AEE que nos propomos analisar.

---

<sup>9</sup> Do Primeiro Ciclo Avaliativo da Avaliação Externa de Escolas.

#### 4. Estrutura do trabalho

O presente trabalho encontra-se organizado em cinco partes e que se inicia com uma **Introdução** que integra, como vimos, a apresentação da temática central da investigação e a *Justificação do Estudo*, passando pela *Identificação do Problema* e a indicação dos *Objetivos da Investigação*, para se concluir nesta *Estrutura do Trabalho*, sobre a qual discorreremos, e que expõe a forma como o trabalho se encontra organizado.

O desenvolvimento do trabalho encontra-se dividido em duas grandes partes: a **Primeira Parte**, que consubstancia o **Enquadramento Teórico** da investigação, e a **Segunda Parte** que concretiza o **Estudo Empírico** levado a cabo. Seguem-se-lhes a apresentação das **Referências Bibliográficas** e **Legislativas** que suportaram teoricamente o estudo, bem como os **Apêndices** e os **Anexos**: documentos de enquadramento geral, explicitação de procedimentos administrativos ou documentos instrumentais intermédios de suporte ao desenvolvimento da investigação, nas suas diferentes fases (conceção e recolha de dados, análise e tratamento de dados), sendo que os últimos são da autoria da investigadora.

A *Primeira Parte – Enquadramento da problemática* é constituída por dois capítulos, sendo o seu enfoque a abordagem da problemática ao nível conceptual, pelo que encontramos nela o referencial teórico de suporte à investigação.

O *Capítulo I – Concepções Teóricas da Avaliação Organizacional* apresenta uma panorâmica das concepções teóricas sobre o tópico da avaliação organizacional, no cenário das organizações educativas e no contexto educativo português. Nos subcapítulos que o compõem focalizamo-nos no tópico da avaliação das escolas em Portugal, percorrendo diacronicamente as diferentes fases por que passou, apresentando alguns modelos de avaliação organizacional interna e expondo o nosso ponto de vista sobre dois conceitos aproximados, porém não coincidentes: o conceito de ‘avaliação interna’ e o conceito de ‘autoavaliação’ organizacionais.

O *Capítulo II*, denominado *Da (im)possibilidade de criação de um modelo de autoavaliação das unidades de gestão escolares*, integra três subcapítulos, nos quais explanamos as circunstâncias nacionais e internacionais de emergência e consolidação de modelos de autoavaliação organizacional das escolas e o tópico da centralidade no indicador ‘melhoria de resultados escolares’, para concluirmos o capítulo trazendo ao debate académico um breve

contributo pessoal para a eventual (des)necessidade de criação de um modelo de autoavaliação das escolas.

A *Segunda Parte – Estudo Empírico* encontra-se segmentada em sete capítulos, de cuja síntese passamos a dar conta. Inicia-se com o *Capítulo III – Metodologia da Investigação*, no qual descrevemos pormenorizadamente a metodologia usada no estudo: os diversos passos do processo que percorremos, para levar a cabo a nossa investigação, bem como a apresentação e fundamentação das opções metodológicas que tomámos. Tem início com a apresentação da natureza do estudo e das opções metodológicas e sua justificação, passando à caracterização das escolas que foram objeto de estudo e à apresentação e justificação dos participantes selecionados e aos quais aplicámos o instrumento de recolha de dados privilegiado, o inquérito por entrevista. Descrevemos detalhadamente todas as fases de planeamento e execução da recolha de dados, bem como as várias fases de tratamento dos mesmos. Este capítulo termina com a clarificação dos procedimentos de análise da informação proveniente dos Relatórios da Avaliação Externa de Escolas das unidades orgânicas objeto de estudo.

No *Capítulo IV – Apresentação, Análise e Discussão de Resultados: as entrevistas*, concentramos a nossa atenção no discurso dos nossos informantes, para deles extrair resultados, relativamente a toda a complexidade de procedimentos, dinâmicas organizacionais, sentidos, perspetivas e pontos de vista pessoais dos caminhos andados, na sua escola, no que à avaliação organizacional concerne. Para além de expormos essas conceções ou representações, interpretamos os resultados apurados à luz do enquadramento teórico que a permanente revisão de literatura possibilitou, procedendo, também, ao cruzamento de informações entre subcapítulos, com os objetivos de melhor contextualizar a análise discursiva e de alcançar a compreensão holística do objeto do estudo, ou seja, a avaliação organizacional das 10 escolas em análise.

O *Capítulo V – Apresentação, Discussão e análise de resultados: os Relatórios da Avaliação Externa das Escolas* apresenta a análise dos dados provenientes da leitura parcelar dos relatórios citados, relativos a cada uma das unidades de gestão escolares que integraram o estudo, cuja interpretação foi contextualizada quer no quadro do nosso referencial teórico, quer no âmbito do Referencial do Programa de Avaliação Externa das Escolas português.

O *Capítulo VI – Síntese dos Resultados* descreve, sistematiza e interpreta os resultados a que chegámos e sublinha os aspetos que consideramos mais relevantes do estudo, enquanto que o *Capítulo VII – Considerações Finais* encerra este trabalho. Nele sintetizamos as principais

conclusões que a investigação permitiu e de que fomos capazes, descrevendo ainda as limitações encontradas durante o percurso investigativo, para, de seguida, apontarmos algumas sugestões de melhoria para a realidade que constitui as temáticas da avaliação *da* escola e da avaliação *na* escola, bem como sugestões para investigações futuras.

No final de cada capítulo apresentamos uma síntese interpretativa do seu conteúdo, com o objetivo de tornar mais presentes ou próximas as linhas que o nosso pensamento reflexivo percorreu, durante a investigação. Elas acabam por constituir um novo olhar pessoal vertido para a interioridade da nossa escrita, pelo que acabaram por se constituir como um instrumento cognitivo, ao serviço da coesão discursiva.

Sem falsa modéstia gostaríamos que a divulgação desta investigação possa contribuir, de alguma forma, para a melhoria quer dos desempenhos organizacionais, quer dos desempenhos individuais (assim como para a realização pessoal e profissional) de todos aqueles que se dedicam à nobre tarefa de educar.

Constituem, ainda, parte integrante deste trabalho o Índice Geral e os índices Quadros, Figuras, Gráficos e de Siglas e Abreviaturas, bem como os Anexos, Apêndices e as transcrições das entrevistas – o CD-ROM que inserimos na Contracapa da Tese.

## **PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO DA PROBLEMÁTICA**

## **CAPÍTULO I – CONCEÇÕES TEÓRICAS DA AVALIAÇÃO ORGANIZACIONAL**

### **Introdução**

O presente capítulo aborda três aspetos distintos, porém complementares, sendo que todos eles concorrem para o conhecimento que desejamos aprofundado da área temática privilegiada deste estudo: a avaliação das escolas, na sua dupla vertente de avaliação externa e de avaliação interna.

Assim, o subcapítulo 1.1. Contexto Educativo inicia-se com a reflexão sobre a avaliação das organizações escolares, em Portugal, naquelas duas vertentes, conduzindo-nos na análise diacrónica e reflexiva sobre a investigação que tem sido feita sobre a temática da avaliação das escolas e a deriva legislativa concernente ao tópico em questão.

O subcapítulo 1.2. Avaliação de escolas em Portugal integra a explanação das que consideramos serem as três principais fases da avaliação das unidades de gestão escolares, em Portugal: a da Fase Piloto da Avaliação Externa de Escola, o Primeiro Ciclo da Avaliação Externa de Escolas e o atual Segundo Ciclo da Avaliação Externa de Escolas.

No subcapítulo 1.3. Avaliação nas escolas em Portugal elencamos as razões da necessidade da avaliação organizacional interna, passando pela exposição dos antecedentes da legislação reguladora, a Lei nº 30/2002, de 20 de dezembro (Programa Educação Para Todos – PEPT 2000, Projetos TEIP, Projeto Qualidade XXI), passando pela apresentação de alguns dos modelos de avaliação interna que as escolas portuguesas têm implementado; terminamos este subcapítulo com o questionamento sobre a dicotomia entre dois conceitos que não reconhecemos como sinonímicos, até pelas questões que fazem emergir: o conceito de avaliação interna e de autoavaliação, modos distintos de levar a cabo uma das faces da avaliação organizacional.



### 1.1. Contexto educativo

Pensar no contexto educativo português para chegarmos à compreensão do nosso objeto central de estudo (a avaliação *das* escolas e a avaliação *nas* escolas, ou, dito de outro modo, a avaliação organizacional das escolas, na sua dupla vertente de avaliação externa e avaliação interna) implica tentarmos perceber por que caminhos se tem feito a investigação em Portugal e que sentidos têm enformado a legislação portuguesa, no que à temática respeita. Trata-se, assim, de tentar verificar como foi sendo perspectivada a escola (no sentido de organizações educativas) enquanto objeto de estudo.

Uma reflexão pessoal, suportada no conhecimento científico existente, sobre o contexto educativo conduziu-nos à focalização sobre os dois aspetos seguintes: i) a escola enquanto objeto de estudo e ii) a escola enquanto lugar de produção de conhecimento (incluindo autoconhecimento).

O breve estudo reflexivo que levámos a cabo, suportado em artigos científicos, dissertações, teses e livros publicados da última década (desde 2001 até abril de 2011) permitiu-nos chegar à conclusão de que a revisão bibliográfica parece evidenciar aquilo que alguns autores têm vindo a constatar: de **objeto de estudo**, a escola passou a constituir-se, também, como um importante **lugar de produção de conhecimento** (nomeadamente enquanto terreno profícuo para o trabalho de campo levado a cabo no âmbito de diversas disciplinas das ciências sociais) e, mais recentemente, **de autoconhecimento**. De facto, uma leitura cruzada dos títulos, subtítulos, títulos de capítulos, resumos e palavras-chave de cerca de cinquenta textos (que incluem artigos publicados em revistas científicas *on-line*, livros editados em Portugal, Dissertações de Mestrado e Teses de Doutoramento publicadas nos repositórios das universidades portuguesas) revela uma frequência crescente de vocábulos e expressões relacionadas com aspetos específicos da vivência corrente das escolas portuguesas, com destaque para as áreas da *administração/gestão/organização*, *autonomia/descentralização* e *avaliação*.

Aparentemente, as investigações deslocaram o tema de enfoque: da análise das políticas educativas e dos modelos de formação de profissionais da educação para aspetos vários da dimensão organizacional das escolas/agrupamentos de escolas – desde os ‘tipos de liderança’, às questões da ‘prestação de contas’/‘*accountability*’/‘regulação’, passando pela ‘avaliação

interna e externa', 'avaliação dos docentes', 'qualidade'/'melhoria'/'desenvolvimento' do serviço educativo, do desempenho e das organizações educativas. Nóvoa (1999) esclarece que

depois de uma perspectiva tradicional que privilegiava ora o nível micro da sala de aula, ora o nível macro do sistema educativo, emergiu uma sociologia das organizações escolares que se propõe optar por um nível *mezzo* de compreensão e de intervenção.

Os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana (p. 1).

Esta deslocação do enfoque dos estudos levados a cabo sobre a escola é confirmada por Lima, que chama a atenção para o facto de que, sobretudo em língua inglesa, os anos 90 do século passado terem visto a profusão de uma vasta literatura "sobre as reformas da organização e administração públicas e da administração da educação e das escolas" (2006, p. 7), adiantando ainda o facto de que

para uma análise crítica das perspectivas políticas e organizacionais referidas, no âmbito da administração da educação, ver, entre outros trabalhos de autores portugueses: Lima & Afonso, 1993; Lima, 1994; 1995; Afonso, 1995; Lima & Afonso, 1995; Estêvão, 1998; Sarmiento, 1998; Afonso, 1999; Barroso, 1999; Dias, 1999; Estêvão, 1999; Cardoso, 2001; Lima & Afonso, 2002; Barroso, 2003; Cardoso, 2003; N. Afonso, 2003; Barroso, 2005 (p. 21).

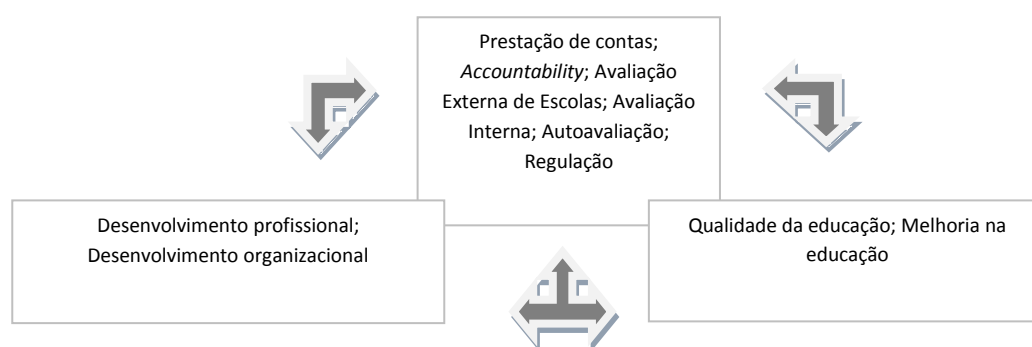
Se as investigações revelam os interesses e as preocupações dos investigadores, não é menos verdade que elas também surgem temporalmente marcadas. Assim, não será de estranhar a profusão de textos/artigos/investigações (de maior ou menor dimensão) relacionadas com a emergência de particularidades das medidas recentes de política educativa. É o caso das questões relacionadas com os tópicos da 'aprendizagem ao longo da vida', 'relação escola/comunidade', 'capital social' e 'valor esperado/acrescentado', as quais emergem intimamente associadas à análise de políticas e de contextos de 'autonomia' e 'descentralização', e que surgem aparentemente marcados por traços de 'inovação' e 'mudança', como mostramos no Quadro 1.

## Quadro 1

*Tópicos predominantes em literatura produzida desde 2001 até abril de 2011*

Conceitos / Expressões / Vocábulo	Nº de recorrências
Prestação de contas; <i>Accountability</i> ; Avaliação Externa de Escolas; Avaliação Interna; Autoavaliação; Regulação	27
Desenvolvimento profissional; Desenvolvimento organizacional	6
Qualidade da educação; Melhoria na educação	10
Autonomia; Descentralização	5
Administração escolar; Direção; Gestão escolar	5
Formação universitária/ Formação inicial; Investigação e produção de conhecimentos	5
(Sociologia das) políticas educativas; capital social	4
Inovação; Mudança; Impacto	3
Capital social; currículo; Aprendizagem ao longo da vida; Relação escola/comunidade; Valor esperado/acrescentado	3

Uma observação quantitativa do número de ocorrências parece-nos permitir a seguinte leitura: a avaliação das organizações escolares (nas suas múltiplas variantes) encontra-se ao serviço de duas áreas: 1) do desenvolvimento organizacional e/ou profissional; 2) da melhoria da qualidade da educação, donde inferimos o primeiro impacto da avaliação das escolas e nas escolas, como ilustra a Figura 1.



*Figura 1. Impacto da avaliação da escola e na escola*

Pretendemos verificar a ocorrência dos conceitos, expressões e vocábulo, presentes na literatura de referência, quer no discurso político atual, quer na legislação recente. Para tal, consultámos a página *on-line* do XIX Governo Constitucional.

O atual Governo assume como sendo um dos objetivos do Programa de Governo

o estabelecimento e alargamento dos contratos de **autonomia** das escolas, passam a ser princípios orientadores para a celebração deste tipo de contratos a **melhoria** dos resultados escolares, a diminuição do abandono e o desenvolvimento de instrumentos rigorosos de **avaliação** e acompanhamento do desempenho que permitam aferir a **qualidade** do serviço. Passa ainda para a competência das escolas com contrato de autonomia a oferta de cursos com planos curriculares próprios, no respeito pelos objetivos do sistema nacional de educação, e **a adoção de uma cultura de avaliação credível nos domínios da avaliação interna, do desempenho docente e da aprendizagem dos alunos** (Portal do Governo).

O que justifica a (aparente?) continuidade da aposta política numa filosofia de autonomia, responsabilização e delegação de competências nos atores organizacionais, nomeadamente nas lideranças? Que contornos assumem, atualmente, a regulação e a regulamentação com que o poder central pretende proceder à transferência (?) de poderes (de que tipo?) e decisões para as unidades de gestão escolares?

Encontrámos na página web do Ministério da Educação e Ciência (MEC) os princípios orientadores da atuação ministerial, sustentados nas linhas de força das medidas dos memorandos que incidem direta e indiretamente na área da Educação<sup>10</sup> e que são as seguintes:

---

<sup>10</sup> As Grandes Opções do Plano do XIX Governo Constitucional, para a área da educação, são as seguintes: Concretizar a universalização da frequência da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário; Alargar as oportunidades de qualificação certificada para os jovens e os adultos; Promover a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e valorizar a escola pública; Reforçar as condições de funcionamento, os recursos e a autonomia das escolas; Valorizar o trabalho e a profissão docente. O destaque dos vocábulos e expressões é da nossa responsabilidade.

## Quadro 2

*Linhas de força das medidas educativas atuais*<sup>11</sup>

Combater a baixa escolaridade e o abandono escolar precoce, aumentando o número de jovens qualificados;
Estabelecer parcerias com empresas e outras entidades com vista à integração dos jovens no mercado de trabalho, bem como garantir a atratividade e a relevância do ensino e da formação profissional para o mercado de trabalho;
Criar um sistema de monitorização e análise que permita avaliar com precisão os resultados e o impacto das políticas de educação e formação, incluindo as que já estão a ser implementadas;
Melhorar a qualidade dos serviços do ensino secundário através, entre outros, da redefinição do modelo de autonomia das escolas, da revisão do seu quadro de financiamento, orientando-o aos resultados, e do reforço do papel de supervisão da Inspeção Geral;
Reduzir custos na área da educação, nomeadamente através da racionalização da rede escolar e da centralização do aprovisionamento.

O documento síntese a que vimos fazendo referência continua a apresentar/especificar as medidas concretas que o MEC se propõe implementar<sup>12</sup>. O discurso político recente está, pois, eivado de termos como os de “avaliação”/“monitorização”, “melhoria (da qualidade)”, “eficiência”, “resultados” e “autonomia”. Mas que se espera de uma escola eficaz e de um ensino de qualidade? Como se entrecruzam estes conceitos na mais recente legislação portuguesa sobre educação?

Com vista a uma tentativa de clarificação dos conceitos centrais neste capítulo (‘escola’, ‘avaliação’, ‘melhoria’, ‘qualidade’ e ‘autonomia’), começámos por verificar a transversalidade destes conceito-chave na legislação que regulamenta a vida das unidades de gestão escolares e a atuação dos agentes educativos, mais concretamente a **Lei de Bases do Sistema Educativo**<sup>13</sup>, a **Lei nº 31/2002**, de 20 de dezembro<sup>14</sup>, a **Lei nº 10/2004**, de 22 de março<sup>15</sup>, o

<sup>11</sup> O destaque dos vocábulos e expressões é nosso.

<sup>12</sup> Cf. a página web do Ministério da Educação e Ciência.

<sup>13</sup> Lei nº 46/86, de 14 de outubro, com as alterações introduzidas pela Lei nº 115/97, de 19 de setembro, e pela Lei nº 49/2005, de 30 de agosto.

<sup>14</sup> Aprova o sistema de educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei nº 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

**Decreto-Lei nº 75/2008**, de 22 de abril<sup>16</sup>, o **Decreto-Lei nº 50/2011**, de 8 de abril<sup>17</sup>, a **Portaria nº 244/2011**, de 21 de junho<sup>18</sup>, o **Despacho nº 17169/2011**, de 23 de dezembro<sup>19</sup> e o **Decreto-Lei nº 94/2011**, de 3 de agosto<sup>20</sup>.

Da análise de conteúdo dos nove textos legais acima indicados resulta a constatação de que os conceitos fundadores constantes da Lei de Bases do Sistema Educativo são os conceitos de “desenvolvimento” e de “sucesso escolar e educativo”, sendo que do primeiro não se regista qualquer coocorrência nos demais documentos legais analisados. Contudo, o conceito de “sucesso escolar e educativo” é recorrente (**sucesso** - escolar ou educativo - regista três ocorrências), encontrando-se ainda expandido numa panóplia de variantes sinónimas: ‘**melhoria da qualidade do sistema educativo**’; ‘**melhoria continuada (...) resultados do sistema educativo**’; ‘**as ações e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas**’; ‘**qualidade dos serviços**’; ‘**a excelência e a melhoria contínua dos serviços**’; ‘**qualidade do serviço público de educação, em geral, e das aprendizagens e dos resultados escolares, em particular**’.

Importa destacar também a recorrência de um dos tópicos que consideramos mais pertinentes nesta análise: o conceito de **cultura organizacional de avaliação**, que importa iniciar ou aprofundar, e que se encontra intimamente associado ao atual conceito de *accountability* ou prestação de contas. Instituído em 2002 pela Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro (em cujo articulado legal se cruzam os conceitos de ‘cultura (continuada) de melhoria/qualidade’ e de ‘responsabilidade das escolas/organizações’), alarga-se em 2004 à área da avaliação de desempenho do pessoal não docente (a Lei nº 10/2004, que visa a

<sup>15</sup> Cria o sistema integrado de avaliação do desempenho da Administração Pública – SIADAP.

<sup>16</sup> Revê o regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas.

<sup>17</sup> Procede à quarta alteração do Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março, introduzindo o exame final nacional optativo de Filosofia, eliminando a disciplina de Área de Projeto e criando a disciplina de Formação Cívica no currículo dos cursos científico-humanísticos.

<sup>18</sup> Procede à quinta alteração da Portaria nº 550-D/2004, de 21 de maio, que aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos científico-humanísticos de nível secundário de educação.

<sup>19</sup> Revoga o documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, divulgado em 2001.

<sup>20</sup> Revê a organização curricular dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, no sentido de reforçar a aprendizagem em disciplinas estruturantes, como o Português e a Matemática e de promover a eficaz avaliação do ensino básico, implementando provas finais a realizar no 2º ciclo do ensino básico, e republica, no anexo II, o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, com a redação atual.

orientação para os resultados, promovendo a excelência e a qualidade do serviço educativo) e, em 2007, à avaliação do desempenho docente (com a publicação do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro). Mais recentemente, defende-se o alargamento da prestação de contas aos pais e famílias, ou seja, à comunidade educativa num sentido lato e à sociedade em geral. Este indicador é bastante visível no Decreto-Lei nº 13/2012, de 2 de julho, que constitui a segunda alteração ao Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei nº 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

O Decreto-Lei nº 50/2011, de 8 de abril, e a Portaria nº 244/2011, de 21 de junho, contêm marcadores explícitos da necessidade de as organizações educativas procederem à avaliação com vista a ‘contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e o reforço da confiança social no seu funcionamento’, a ‘qualidade das aprendizagens’ e o ‘desenvolvimento de práticas de autoavaliação da escola que visem a melhoria do seu desempenho’. O número 2 do Artigo 10º da Portaria nº 244/2011 expressa mesmo que “a informação [relativa à análise dos resultados da avaliação interna e externa dos alunos] tratada e analisada é disponibilizada à comunidade escolar”.

Assim, a propalada **autonomia** das escolas encontra-se, na legislação, suportada pela necessidade de existência de uma consolidada cultura organizacional de responsabilização e de prestação de contas, que dê conta dos caminhos de melhoria percorridos pela organização relativamente a dois aspetos: i) a integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua elemento regulador do ensino e da aprendizagem e ii) a contextualização da ação avaliativa organizacional, nas suas diversas vertentes (avaliação discente, avaliação do desempenho dos agentes educativos e avaliação da própria organização). No Preâmbulo do Despacho nº 17169/2011, de 23 de dezembro, lê-se que

o Ministério da Educação e Ciência pretende reduzir o controlo central de todo o sistema educativo, assim como o excesso de regulamentação e a burocracia. O currículo nacional deve definir os conhecimentos e as capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir e permitir aos professores decidir como ensinar de forma mais eficaz, gerindo o currículo e organizando da melhor forma a sua actividade lectiva. Assim, deverá dar-se aos professores uma maior liberdade profissional sobre a forma como

organizam e ensinam o currículo. **Em paralelo, deverá ser feita uma avaliação mais rigorosa sobre o resultado do seu trabalho e do da escola, primordialmente através da avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos.**<sup>21</sup>

É, pois, neste contexto de autonomia decretada, porém regulada (como demonstra o enunciado da Portaria nº 244/2011, ao colocar como condição *sine qua non* para a abertura de oferta educativa contextualizada a obrigatoriedade da escola “apresentar propostas” à respetiva direção regional de educação), que se encontram atualmente as escolas portuguesas e que tentamos representar através da figura que segue.

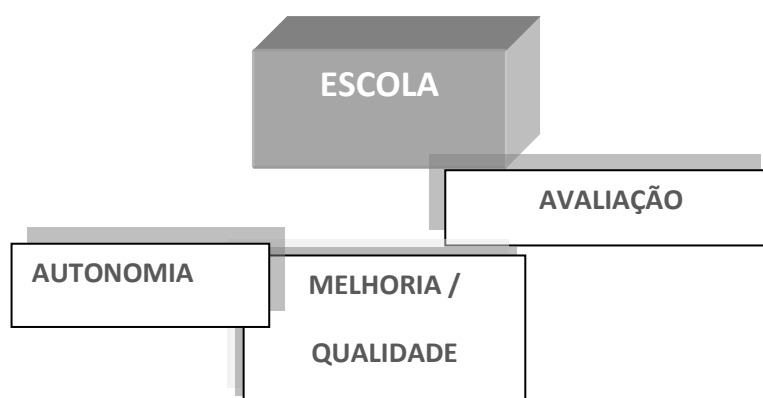


Figura 2. Conceitos-chave da legislação educativa portuguesa

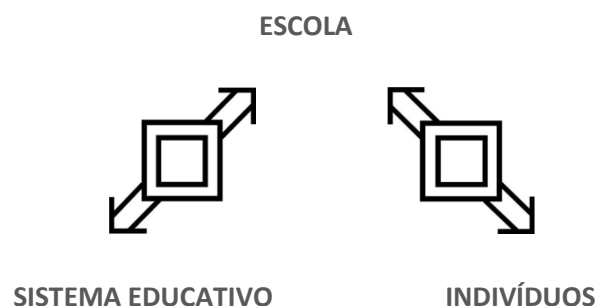
Como demonstrou um estudo que levámos a cabo em 2010, o enfoque legislativo centra-se na **melhoria** e na **qualidade das organizações e do sistema educativo**. Estamos em crer

que se assume a centralidade do contexto educativo (a escola) enquanto motor de duplo desenvolvimento: potenciação do crescimento, desenvolvimento e valorização da pessoa/aluno enquanto destinatário da acção educativa (o serviço educativo de uma escola concreta) e desenvolvimento do sistema educativo em geral (o serviço público de educação). (Fialho, Cid, Silvestre & Gomes, 2010, p. 10)

<sup>21</sup> O destacado é nosso.



Recuperamos aqui o esquema que considerámos (e consideramos) constituir o enfoque da atual legislação portuguesa relativa ao ensino não superior, e que apresentamos na Figura 3.



*Figura 3. Enfoque legislativo português*

Os mais recentes normativos legais da autoria do Ministério da Educação e Ciência parecem continuar o acentuar o enfoque nos resultados escolares, na linha das recomendações apresentadas no Relatório da OCDE de 2012, relativamente ao modelo de AEE português:

“Evaluation frameworks, the criteria and questions governing judgements and the methods employed should all focus much more directly on the quality of learning and teaching and their relationship to student outcomes. That will require significant alterations to existing models and instruments and a determined effort to build a culture of openness and reflection around what happens during the learning and teaching process.” (OCDE, 2012, p. 112)

O Despacho Normativo nº 13-A/2012, de 5 de junho, que “estabelece os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola (...), designadamente no que diz respeito à organização do ano letivo” de 2012/2013, enuncia no seu Preâmbulo os seguintes objetivos: “conferir maior flexibilidade na organização das atividades letivas, aumentar a eficiência na distribuição do serviço e valorizar os resultados escolares”. Este “incremento da autonomia” das organizações escolares será cedido a troco de uma maior responsabilização pelos resultados alcançados, requerendo-se que “cada escola se torne mais exigente nas suas decisões e estabeleça um forte compromisso de responsabilização pelas opções tomadas e pelos resultados obtidos”, pelo que a “concretização da autonomia pedagógica e organizativa exige decisões sustentadas pela escola, exige condições por parte desta para as concretizar, exige recursos e uma boa gestão destes”. Ou seja, a concessão da

autonomia pedagógica e organizativa necessita de ter por base não só a assunção de responsabilidades por parte dos órgãos de direção, gestão e administração escolares, como, a montante, exigirá a imprescindível competência da organização pela seleção das melhores opções pedagógicas e organizativas.

Assim, pretende-se incentivar “a liberdade das escolas para concretizar a promoção do sucesso escolar dos alunos e dos objetivos educacionais fundamentais”, transferindo-se para a escola as decisões sobre opções de organização curricular ( i) a gestão das cargas curriculares de cada disciplina; ii) as opções nas ofertas curriculares obrigatórias ou complementares; iii) a organização e duração dos tempos letivos escolares) e a gestão dos seus recursos humanos. A escola decide e a escola responde perante o resultado das suas decisões.

O Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário, inclui entre os seus princípios orientadores os dois que destacamos, por se encontrarem também na linha da demais legislação que **ênfatiza os aspetos do rigor e da qualidade**: “c) Promoção da melhoria da qualidade do ensino” e “l) Promoção do rigor da avaliação, valorizando os resultados escolares e reforçando a avaliação sumativa externa no ensino básico”<sup>22</sup>. Também o Estatuto do Aluno e Ética Escolar<sup>23</sup> no seu Artigo 2º, expressa o objetivo de promover, “em especial, o mérito, a assiduidade, a responsabilidade, a disciplina, a integração dos alunos na comunidade educativa e na escola, a sua formação cívica, o cumprimento da escolaridade obrigatória, o sucesso escolar e educativo e a efetiva aquisição de conhecimentos e capacidades.”

O final do ano letivo de 2011/2012 viu surgir a segunda alteração ao Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário<sup>24</sup>. Para além da reestruturação da rede escolar que passará pela consolidação do alargamento da

---

<sup>22</sup> Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, p. 3477.

<sup>23</sup> Lei nº 51/2012, de 5 de setembro, que aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, revogando a Lei nº 30/2002, de 20 de dezembro.

<sup>24</sup> A primeira alteração tinha ocorrido através da publicação do Decreto-Lei nº 224/2009, de 11 de setembro.

rede de escolas com contratos de autonomia, pela hierarquização no exercício de cargos de gestão e pela continuidade da agregação de escolas, defende-se no Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, que “o reforço da autonomia e da flexibilização organizacional e pedagógica das escolas” constituem “as **condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação**” (p. 3341), a par da “**consolidação de uma cultura de avaliação** e [d]o reforço da abertura à comunidade” (p. 3341).

Publicado no início do ano letivo de 2012/2013, o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, sendo um discurso legal (facto que lhe incorpora o atributo da universalidade), não deverá ser alvo de uma leitura ausente de crítica reflexiva. Começamos por destacar a **circularidade discursiva** que ele apresenta. Assim, consideramos que não terá sido considerada ocasional a ordem pela qual são enumerados os elementos da lista de objetivos que esta lei se propõe alcançar: primeiramente valorizar **o mérito**, para chegar ao **sucesso escolar e educativo** e à **efetiva aquisição de conhecimentos e capacidades**; para tal contribuirão os demais fatores enunciados: *a assiduidade, a responsabilidade, a disciplina, a integração dos alunos na comunidade educativa e na escola, a sua formação cívica [e] o cumprimento da escolaridade obrigatória*.

Por sua vez o Despacho Normativo nº 24-A/2012, de 6 de dezembro, que visa materializar a execução dos princípios enunciados no Decreto-Lei nº 139/2012 (definindo as regras de avaliação dos alunos que frequentam os três ciclos do ensino básico), assume o ato avaliativo como (i) “processo regulador do ensino”, (ii) orientador do percurso escolar e (iii) aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico; à **avaliação** são cometidos dois objetivos centrais: **a melhoria da qualidade do ensino e o conhecimento do estado geral do ensino**. Incumbe à área da **gestão e aplicação curricular a promoção do sucesso escolar**, remetendo-se a responsabilidade em encontrar, ao abrigo da autonomia pedagógica de cada unidade de gestão escolar, as ofertas educativas e formativas mais adequadas, em função dos dados evidenciados pela avaliação, sobretudo pela avaliação externa, podendo ler-se no Preâmbulo do Despacho Normativo nº 24-A/2012 que

no âmbito da promoção do sucesso escolar, a autonomia pedagógica e organizativa da escola ou agrupamento de escolas assume particular importância na gestão e na aplicação do currículo, adaptando-o às características dos alunos. É assim imperativo criar as condições necessárias, disponibilizando ofertas

curriculares complementares que permitam a todos os alunos colmatar dificuldades de aprendizagem. p. 38904-(4)

Ao procedermos a uma leitura comparativa entre a atual legislação e a legislação anterior, verificamos a existência de uma aparente continuidade nas linhas de força fundadoras: as medidas de macro política continuam, com a aposta na autonomia, na flexibilidade de respostas e na liberdade decisória, que se consideram condições de melhoria; em troca, exige-se às escolas eficiência (decisória), rigor, qualidade e a efetiva aquisição de conhecimentos e capacidades por parte dos alunos, bem como a consolidação de uma cultura de avaliação organizacional.

## **1.2. Avaliação de escolas em Portugal**

### **1.2.1. Fase piloto da Avaliação Externa de Escolas**

A avaliação das escolas em Portugal integra a dupla vertente da Avaliação Externa de Escolas (AEE) e a avaliação interna das organizações educativas, sistema instaurado com carácter obrigatório em 2002, com a publicação da Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro.

Esta lei aprova, pois, o “sistema de avaliação da educação e do ensino não superior”, o qual tem por objetivo a promoção de uma cultura de avaliação no sistema educativo português, fomentando nas escolas uma interpelação sistemática e consequente quer da qualidade das suas práticas quer dos seus resultados, promovendo a articulação entre os dispositivos de autoavaliação que as escolas foram sendo capazes de criar e implementar com a ação reguladora e avaliativa da Inspeção-Geral de Educação<sup>25</sup>, organismo a quem compete proceder à AEE, de modo a contribuir para a melhoria do serviço público de educação.

No momento atual o processo de AEE encontra-se no seu segundo ciclo, tendo o primeiro sido antecedido de uma fase piloto, instituída pelo Despacho Conjunto nº 370/2006, de 3 de maio, documento que especifica, no seu Preâmbulo, o contexto emergente da AEE da seguinte forma:

apesar de não se verificar em Portugal uma prática regular e sistemática de avaliação de escolas, têm sido desenvolvidos nos últimos anos diversos projectos no âmbito da auto-avaliação e da avaliação externa de escolas como o Observatório da Qualidade da Escola, o Projecto Qualidade XXI, o Programa de Avaliação Integrada das Escolas, o Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais, o Programa AVES—Avaliação de Escolas Secundárias, o Projecto Melhorar a Qualidade ou a aferição da Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas. Estes projectos têm permitido acumular um conhecimento e uma experiência que se revelam fundamentais para uma acção consequente nesta matéria.

---

<sup>25</sup> Atual IGEC.

De facto, a necessidade de proceder à avaliação das escolas começa a fazer-se sentir em Portugal num contexto politicamente marcado: o interesse geopolítico de adesão à então Comunidade Económica Europeia (Fialho, 2011), na década de 80 do século passado, donde resulta, para o campo das políticas educativas, a existência de um modelo de governança educativo que Barroso denomina de burocrático-profissional (Barroso, 2005) que emerge num contexto de “referenciais políticos neoliberais” e de “contaminação e externalização das políticas nacionais” (pp. 237-238). No contexto europeu, a valorização da avaliação das escolas encontra-se associada a políticas de descentralização de meios, definição de objetivos nacionais e de enfoque nos resultados escolares (Eurydice, 2004). Contudo, nesta fase embrionária da avaliação externa em Portugal, ela é mais consentida e tolerada do que promovida, sendo, ainda, inconsequente (Barroso, 2005).

É neste contexto que o XVII Governo Constitucional constitui um Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas, assumindo

como um dos seus objectivos prioritários, em matéria de política educativa, a adopção de medidas com vista a enraizar a cultura e a prática da avaliação em todas as dimensões do sistema de educação e formação, designadamente através do lançamento de um programa nacional de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Preâmbulo do Despacho Conjunto nº 370/2006, de 3 de maio).

A fase piloto da AEE teve, assim, início com a criação deste grupo de trabalho, liderado pelo Professor Doutor Pedro Guedes de Oliveira, o qual tinha como atribuições:

- a) “Definir os referenciais para a auto-avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, identificando um conjunto de variáveis e parâmetros comuns às diversas práticas de auto-avaliação desenvolvidas nos últimos anos e sugerindo outros parâmetros que cada escola possa escolher, em função dos seus projectos e das suas condições específicas;
- b) Definir os referenciais para a avaliação externa dos estabelecimentos de educação e ensino, tendo em conta que do processo de avaliação deverão resultar:

Classificações claras dos estabelecimentos de educação e ensino;

Recomendações que permitam preparar a celebração de contratos de autonomia, designadamente através da identificação das áreas em que essa autonomia pode ser atribuída ou da eventual necessidade de uma intervenção programática com vista à melhoria de áreas mais deficitárias;

- c) Aplicar os referenciais de auto-avaliação e avaliação externa a um número restrito de unidades de gestão (entre 20 e 30), seleccionadas em articulação com os serviços do Ministério da Educação e contemplando a avaliação presencial por peritos indicados pelo grupo de trabalho;
- d) Definir os procedimentos, o calendário e as condições necessárias à generalização da auto-avaliação e da avaliação externa aos restantes estabelecimentos de educação e ensino;
- e) Produzir recomendações para uma eventual revisão do actual quadro legal, tanto em matéria de avaliação como de autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino” (número 1 do Despacho Conjunto nº 370/2006, de 3 de maio).

As escolas e os agrupamentos com práticas de autoavaliação organizacional foram convidados a candidatar-se ao processo de AEE, devendo apresentar, no ato da candidatura, os resultados dessa autoavaliação. Foram seleccionadas para essa fase-piloto vinte e quatro unidades de gestão escolares, tendo em conta critérios relacionados com a diversidade da amostra, nomeadamente quanto a aspetos regionais, contextos socioeconómicos, níveis de ensino e dimensão dos estabelecimentos.

Se é certo que entre 2002 e 2006 a autoavaliação organizacional não assumiu uma dimensão regular, generalizada e sistemática<sup>26</sup>, como a própria legislação reconhece

---

<sup>26</sup> No Relatório elaborado pela IGE, relativamente ao primeiro ciclo da AEE, pode ler-se que “A avaliação das escolas tem feito parte das políticas educativas das últimas décadas, em especial dos últimos vinte anos. Incluem-se neste campo múltiplas iniciativas de instituições públicas e privadas, frequentemente em ligação com organizações e projetos de nível europeu. A própria Inspeção-Geral da Educação (IGE) realizou diversas ações nesta área, com destaque para o programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002). No entanto, nunca tinha sido possível concluir um ciclo que abrangesse todas as escolas.

(nomeadamente o supra citado despacho), não é menos verdade que foi a partir da fase piloto da AEE que as lideranças de topo das organizações educativas parecem ter tomado consciência não só da obrigatoriedade do cumprimento daquela imposição legal como também da estreita relação existente entre a avaliação da escola e a almejada autonomia. O objetivo da generalização da avaliação externa prendia-se não só com o desenvolvimento de uma cultura de avaliação em todo o sistema educativo, mas também com o processo de autonomia das escolas, cujo desenvolvimento pressupunha (e continua a pressupor) a responsabilização e a prestação regular de contas.

Foi a seguinte a composição desse grupo de vinte e quatro escolas e agrupamentos selecionados pelo grupo de trabalho nomeado pela então Ministra Maria de Lurdes Rodrigues:

### Quadro 3

#### *Escolas e agrupamentos selecionados para a fase piloto da AEE*

ESCOLAS SECUNDÁRIAS		
Escola Secundária Eça de Queirós	Póvoa do Varzim	DREN
Escola Secundária de Caldas das Taipas	Caldas das Taipas	DREN
Escola Secundária João da Silva Correia	S. João da Madeira	DREN
Escola Secundária João Gonçalves Zarco	Matosinhos	DREC
ES/3 Qta. das Palmeiras	Covilhã	DREC
ES/3 DR. Joaquim de Carvalho	Figueira da Foz	DREC
Escola Secundária Quinta do Marquês	Oeiras	DREL
Escola Secundária de Dona Luísa de Gusmão	Lisboa	DREL
Escola Secundária da Rainha Santa Isabel	Estremoz	DRE Alentejo
Escola Secundária de Pinheiro e Rosa	Faro	DRE Algarve
AGRUPAMENTOS		
Agrupamento de Escolas de Gondifelos	V.N. Famalicão	DREN
Agrupamento de Escolas de Miragaia	Porto	DREN
Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade	Porto	DREN
Agrupamento Cavado Sul	Barcelinhos	DREN
Agrupamento de Escolas de Colmeias	Colmeias	DREC
Agrupamento de Escolas de Vouzela	Vouzela	DREC
Agrupamento de Escolas de Nery Capucho	Marinha Grande	DREC
Agrupamento de Escolas de Alfornelos	Amadora	DREL
Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro	Mem Martins	DREL
Agrupamento de escolas de Mem-Ramires	Santarém	DREL
Agrupamento Matilde Rosa Araújo	S. Domingos de Rana	DREL

De facto, a experiência e o conhecimento acumulados em pessoas e instituições não tinham correspondência na continuidade das políticas, na estabilidade das responsabilidades institucionais e na consolidação dos programas” (p. 2).



Escola Básica Integrada da Charneca de Caparica	Charneca de Caparica	DREL
Agrupamento de Escolas de Portel	Portel	DRE Alentejo
Agrupamento Vertical de Escolas de Algoz	Algoz	DRE Algarve

De salientar que já nesta fase se expressava claramente na legislação a relação próxima existente entre os dois tipos de avaliação das organizações educativas do ensino público não superior, a AE e a avaliação interna (AI). O grupo de trabalho coordenado pelo Professor Pedro Guedes de Oliveira refere mesmo, no seu Relatório (IGE, 2006, p. 2) que, para funcionar como interface entre a autoavaliação e a avaliação externa foi também desenvolvido um documento para enquadrar a apresentação das escolas. O Relatório do Grupo de Trabalho de Avaliação das Escolas (GTAE) inclui mesmo um esquema demonstrativo da complementaridade existente a AE e a AI, que passamos a reproduzir.

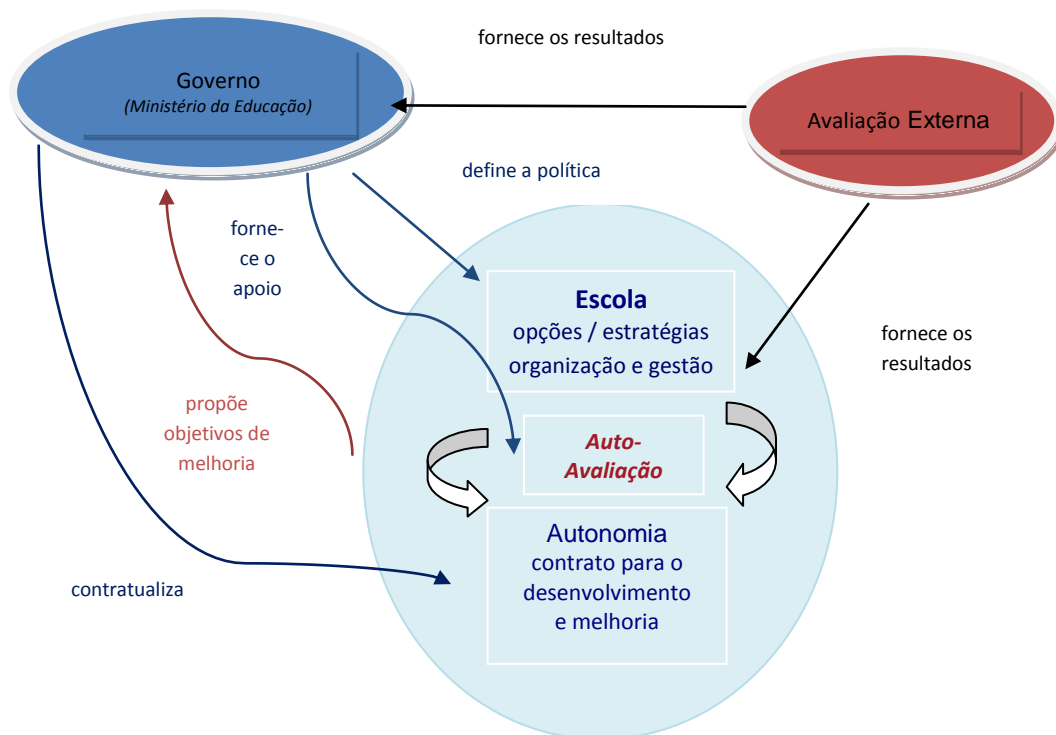


Figura 4. Complementaridade entre a AE e a AA

Adaptado do Relatório Final do GTAE, p. 2

Apesar de ter sido um processo reconhecido como difícil pelos seus atores, o produto deste Grupo de Trabalho resultou no Quadro de Referência para a Avaliação Externa das Escolas, que teve como base não só as experiências nacionais e internacionais anteriores, tendo sido “particularmente relevante referir a Avaliação Integrada, desenvolvida pela

Inspeção-Geral da Educação (IGE) nos anos de 1999 a 2002, a metodologia proposta pela EFQM e, finalmente, a metodologia desenvolvida no projecto “*How Good is Our School*” da Escócia” (Oliveira, Carravilla, Sarrico, Azevedo & Oliveira, 2006, p. 3).

O processo de AEE foi esquematizado em cinco grandes domínios, considerados capazes de servir de matriz de análise para instituições de diferente natureza, incluindo as unidades de gestão escolares, que adiante apresentamos.

### 1.2.2. Primeiro Ciclo da Avaliação Externa de Escolas

Terminada a fase piloto da AEE, e com base no Relatório apresentado pelo Grupo de Trabalho de Avaliação das Escolas (GTAE), que integrou a proposta de Quadro de Referência para essa avaliação externa, dá-se início ao primeiro ciclo da AEE em Portugal, o qual abrangeu os anos letivos de 2006/2007, 2007/2008, 2008/2009, 2009/2010 e 2010/2011.

Já em 2005 o Conselho Nacional de Educação (CNE) defendia que “os processos de avaliação estão bem mergulhados no campo da política, implicando valores e aspirações da sociedade. Nesse sentido, a questão pertinente será: como pode a avaliação alimentar a lucidez?” (CNE, 2005, p. 4).

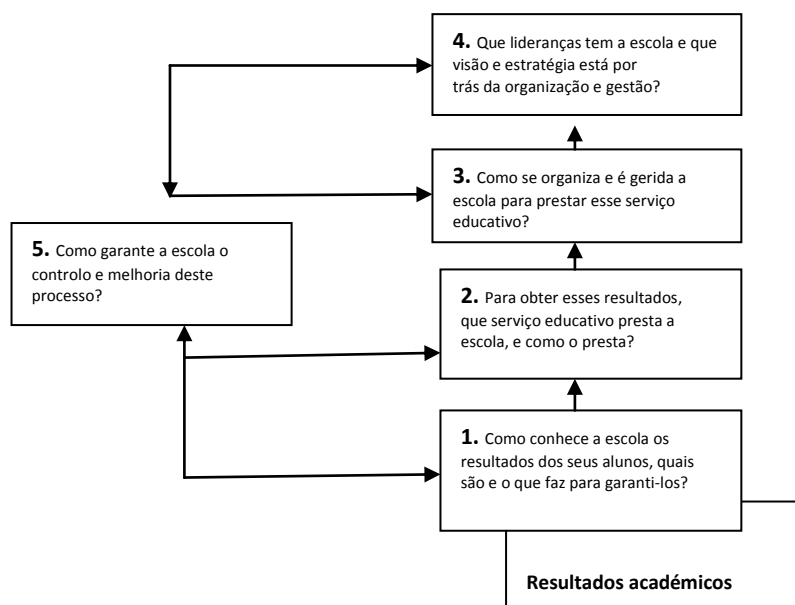
Esta pergunta, apenas aparentemente provocatória, teve por parte de investigadores e instituições de diversa índole, uma prolífera resposta. A temática da Avaliação das Escolas tem assumido crescente importância, quer nas recentes medidas políticas e administrativas quer discursivamente em diversos lugares sociais (Sousa & Terrasêca, 2008), dando origem a dissertações, teses e investigações várias, inseridas em seminários, congressos, publicações e encontros académicos variados. Entre 2007 e 2011, período correspondente ao primeiro ciclo da AEE, esta temática

foi objeto permanente de debate e de estudo, como mostra a informação que é disponibilizada sobre seminários e outras iniciativas de encontro e debate, sobre estudos e trabalhos académicos, e sobre outros projetos de investigação, alguns dos quais se encontram ainda em curso (IGE, 2012, p. 3).

E, como o Relatório do CNE de 2005 refere, há “muita informação a trabalhar na escola e pela escola” (CNE, 2005, p. 54), apesar da existência de condições quer internas quer externas que favorecem e/ou dificultam a mobilização dos atores organizacionais contextualmente situados.

O modelo de avaliação externa proposto pelo GTAE concretizou-se através de visitas às escolas com uma duração de dois a três dias, realizadas por uma equipa de avaliação constituída por três avaliadores com valências diversificadas, de modo a garantir uma visão

mais abrangente do processo. O Quadro de Referência para a AEE que foi proposto pelo GTAE é apresentado na Figura 5.



**Figura 5. Referencial da AEE**  
Adaptado do Relatório Final do GTAE, p. 3

Em 2006/2007, a avaliação prosseguiu, já sob a responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação (IGE), que, para o efeito, se apoiou no modelo construído pelo referido grupo de trabalho e na experiência adquirida durante a fase-piloto, novamente a partir de um convite dirigido às escolas que se tinham candidatado a integrar o projeto-piloto de avaliação, mas não tinham sido selecionadas, tendo 100 integrado esta fase do processo. E “durante cinco anos letivos (2006-2007 a 2010-2011) foram avaliadas 1107 escolas e agrupamentos de escolas públicas do Continente, sendo 335 escolas não agrupadas e 772 agrupamentos de escolas.” (IGE, 2012, p. 2), como mostra o Quadro 4.

#### Quadro 4

*Unidades de Gestão Escolares avaliadas, por ano letivo*

Ano letivo	Nº de Escolas / Agrupamentos
2006/07	100
2007/08	273
2008/09	287
2009/10	300
2010/11	147

Os cinco domínios do Referencial da AEE encontravam-se operacionalizados em dezanove fatores, como ilustra o Quadro 5, que permitiam “recolher informações sobre a estrutura e funcionamento da organização escolar com identificação de pontos fortes, pontos fracos, constrangimentos e oportunidades de melhoria” (Fialho, 2009a, p. 13).

Quadro 5

*Domínios e Fatores do Quadro de Referência da AEE (1º Ciclo)*

DOMÍNIOS	FATORES
<b>RESULTADOS</b>	Sucesso académico
	Participação e desenvolvimento cívico
	Comportamento e disciplina
	Valorização e impacto das aprendizagens
<b>PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO</b>	Articulação e sequencialidade
	Acompanhamento da prática letiva em sala de aula
	Diferenciação e apoios
	Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem
<b>ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR</b>	Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade
	Gestão dos recursos humanos
	Gestão dos recursos materiais e financeiros
	Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa
	Equidade e justiça
<b>LIDERANÇA</b>	Visão e estratégia
	Motivação e empenho
	Abertura à inovação
	Parcerias, protocolos e projetos
<b>CAPACIDADE DE AUTORREGULAÇÃO E MELHORIA DA ESCOLA</b>	Autoavaliação
	Sustentabilidade do progresso

Em 2011, portanto, a administração central alargou a todo o sistema educativo a AEE, como era seu desiderato, tendo como objetivo central a promoção da responsabilização e da prestação regular de contas por parte das unidades de gestão escolares. A partir de 2011/2012 a periodicidade da AEE passou a depender dos resultados que as escolas obtiveram na AEE, prevendo o atual e Segundo Ciclo avaliativo a variabilidade da intervenção avaliativa. O

relatório da IGE relativo ao Primeiro Ciclo de AEE destaca o facto de o GTAE, no capítulo de considerações finais e recomendações, considerar que

os processos de avaliação devem ser orientados por princípios de continuidade e estabilidade. Deste modo, o GT considera que a organização do novo ciclo de AEE se deverá inserir numa perspectiva de melhoria incremental e de consolidação do processo iniciado em 2006, beneficiando da experiência acumulada no ciclo de avaliação precedente e da reflexão produzida ao longo dos últimos anos pelo Conselho Nacional de Educação (IGE, 2012, p. 65).

Findo que está o Primeiro Ciclo da AEE, importa questionar a forma como as escolas e os seus atores souberam (melhor ou pior, cada um(a) à sua maneira) tirar proveito de um percurso de meia década de olhares cruzados entre a perspectiva da AE e o ponto de vista da AI. A existência de uma relação estreita, de uma certa complementaridade e a criação de sinergias entre a autoavaliação e a AE parecem ser uma realidade defendida por diversos autores (Escudero, 1997; CNE, 2005; Azevedo, 2007a; Fialho, 2009a; Curado, 2010; Declaração Syneva, 2007). E sendo que o Programa de AEE pretendia alcançar, entre outros, o objetivo central de articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas, parece consensual a defesa da tese defendida pelo CNE, já em 2005, porém reiterada em 2011, de que se impõe a existência de um diálogo entre

perspectivas internas e externas [para] que as instituições se desenvolvem e melhoram. Também a avaliação da escola ganha em conjugar os olhares internos e os externos: a auto-avaliação fomenta a utilidade da avaliação – é na escola que está quem melhor conhece a realidade, quem realiza as melhorias no dia-a-dia e assegura a continuidade; já a avaliação externa, por sua vez, sustenta a validade da avaliação – o olhar dos outros, a credibilidade e o (re)conhecimento que podem servir o reforço da segurança dos actores educativos. (CNE, 2005, p. 54)

A avaliação do sistema educativo deve, pois, abarcar os níveis, concorrentes para a melhoria das práticas, dos processos, dos resultados, das políticas educativas e da sociedade: o nível micro da avaliação resultante do olhar cruzado entra a AI e a AEE, incidindo sobre a organização no seu todo, mas também na sala de aula; o nível *mezzo* da avaliação, inserido na AI da organização e focalizado na avaliação dos atores organizacionais; e o nível macro da

avaliação, resultante da interseção dos pontos de vista e das informações originadas pela AI, pela AEE e pela investigação académica. Só assim a AEE cumprirá a sua função global de se constituir como um “instrumento de regulação e de governabilidade” (IGE, 2012, p. 65).

### 1. 2.3. Segundo Ciclo da Avaliação Externa de Escolas

O Primeiro Ciclo do Programa de AEE ficou concluído em junho de 2011, dando-se início à fase experimental do Segundo Ciclo. O novo Grupo de Trabalho, criado pelo Despacho nº 4150/2011, de 4 de março, publicou o seu Relatório Final em 14 de julho e a IGEC deu início, no ano letivo de 2011/2012, a esse novo ciclo, cujos objetivos são os seguintes:

- Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;
- Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas;
- Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;
- Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente.

A fase de experimentação que atrás referimos ocorreu durante o mês de maio 2011, sob a responsabilidade daquele Grupo de Trabalho, tendo sido avaliadas doze escolas e agrupamentos de escolas.

As alterações efetuadas no modelo anterior tiveram em linha de conta, para além de diversos elementos de avaliação do ciclo anterior e de vários documentos do CNE, produzidos ao longo do primeiro ciclo avaliativo, a Recomendação nº 1/2011 deste Conselho. Publicada na fase final do primeiro ciclo da AEE (em 7 de janeiro de 2011) tem como objetivo explicitamente assumido pelos Conselheiros favorecer a “melhoria dos processos de formulação e execução da política de avaliação das escolas” (Preâmbulo) e defende uma avaliação intercalar do modelo de AEE vigente, ao enunciar que

pese embora o facto de que este primeiro ciclo tenha decorrido numa fase algo conturbada da vida das escolas, a adesão ao programa foi bastante positiva. Ressalta uma imagem positiva da liderança e da organização e gestão das escolas e é valorizada a transparência do processo, sendo claramente preponderante a concordância das escolas avaliadas e dos avaliadores quanto à pertinência dos



referenciais, metodologia e instrumentos associados ao modelo de AEE em vigor. (Preâmbulo)

Parece-nos pertinente verificar os três grandes objetivos gerais da AEE, enunciados na Recomendação nº 1/2011 do CNE, os quais passamos a citar:

- “a) Capacitação — interpelar a comunidade escolar, de modo a melhorar as suas práticas e os resultados das aprendizagens dos alunos;
- b) Regulação — fornecer aos responsáveis pelas políticas e pela administração educativa elementos de suporte à decisão e regulação global do sistema;
- c) Participação — fomentar a participação na escola dos seus utentes directos (estudantes e encarregados de educação) e indirectos (comunidade local), facultando elementos que lhes permitam fazer uma leitura mais clara da qualidade dos estabelecimentos de ensino, orientando escolhas e intervenções.”

O Segundo Ciclo da AEE tem como referencial uma forma adaptada e simplificada do modelo antes vigente, experimentada em 12 unidades de gestão escolares, da responsabilidade do Grupo de Trabalho (GT) atrás referido. Após a conceção do novo Quadro de Referência e de novos instrumentos de avaliação o GT promoveu ainda a audição de diversos especialistas.

As principais alterações mais significativas efetuadas ao modelo aplicado de 2006 a 2011 são as seguintes: i) a redução de cinco para três domínios de análise; ii) a aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade; iii) a utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas; iv) a auscultação direta das autarquias; v) a introdução de um novo nível na escala de classificação; vi) a necessidade de produção e aplicação de um plano de melhoria em cada escola avaliada; vii) a variabilidade dos ciclos de avaliação. Para além destas alterações, o GT propôs a criação de uma instância específica de recurso interposto pelas escolas avaliadas. O relatório final, datado de 14 de julho, encontra-se de fácil acesso na página *on-line* da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) <sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE2\\_GT\\_2011\\_RELATORIO\\_FINAL.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf).

No segundo ciclo do Programa de AEE a IGEC avaliou 231 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, entre novembro de 2011 e maio de 2012, com a distribuição geográfica que se apresenta no Quadro 6.

Quadro 6

*Distribuição regional das escolas e agrupamentos avaliados*

Direção Regional de Educação	Nº de escolas / agrupamentos
DRE Norte	84
DRE Centro	72
DRE Lisboa e Vale do Tejo	33
DRE Alentejo e Algarve	20 + 13

### 1.3. Avaliação nas escolas em Portugal

As escolas são, desde a fundação, *lugares de avaliação*; isto é, a atividade avaliativa é uma das componentes da atividade escolar, intrinsecamente aceite por todos os atores escolares e valorizada socialmente. Tendo em vista a certificação, professores, educadores ou formadores têm socialmente legitimada a sua atividade avaliativa dos discentes, enquanto que destes espera a sociedade que deem provas (através da demonstração em atividades avaliativas) de determinado(s) saber(es), capacidade(s) ou competência(s). As últimas décadas trouxeram, contudo, a novidade da focalização do olhar avaliativo na escola enquanto organização, associada ao objetivo de prestação de contas com vista ao proporcional aumento de autonomia face à administração central. Esclarece Nóvoa (1999) que

depois de uma perspectiva tradicional que privilegiava ora o nível micro da sala de aula, ora o nível macro do sistema educativo, emergiu uma sociologia das organizações escolares que se propõe optar por um nível *mezzo* de compreensão e de intervenção. (p. 1)

Esta mudança de enfoque no âmbito dos estudos centrado na escola não é apenas portuguesa, nem será de estranhar, dado que, “desde a sua emergência, a educação pública foi sempre objeto de influências políticas, ideológicas e culturais, entre outras, e ainda de relações de poder entre diferentes Estados e nações” (Lima, 2011, p. 9), tendo a agenda política vindo a ser cada vez mais marcada pela centralidade da dimensão avaliativa. Como esclarece Sá (2009),

no caso de Portugal, as alterações recentes no quadro legislativo que enquadra as nossas escolas e os seus profissionais, com destaque para o novo estatuto da carreira docente do ensino não superior e para a “indexação” dos muito propalados contratos de autonomia à prévia existência de processos auto-avaliativos e de avaliação externa, catapultaram esta problemática para as primeiras páginas da agenda pública. (p. 87)

Centrando-nos no sistema educativo português, em busca da emergência da atividade holística avaliativa da escola, ou seja, da dimensão organizacional da escola, encontramos na

Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>28</sup> (LBSE) a referência à temática da ‘avaliação’ quando enuncia, no seu Artigo 52º (Avaliação do sistema educativo), que

1 - O sistema educativo deve ser objecto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural.

2 - Esta avaliação incide, em especial, sobre o desenvolvimento, regulamentação e aplicação da presente lei.

É nos anos 80 do século XX, designadamente a partir de 1986 (Teodoro & Aníbal, 2007), ano da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, que em Portugal se evidencia nas políticas sociais (incluindo nas políticas educativas) uma tendência convergente com as dos outros países europeus, sendo clara a influência dos padrões de decisão política da União Europeia nas políticas sociais intentadas. Esta progressiva internacionalização das políticas educativas (Barroso, 2005; Teodoro & Aníbal, 2007; Simões, 2007; Afonso, 2009) induz uma mudança na conceção de avaliação escolar, associada cada vez mais ao conceito de ‘qualidade’, sendo que

à tradicional dimensão técnica e instrumental da qualidade, entendida como a adequação de recursos e procedimentos em relação às finalidades enunciadas, junta-se agora uma dimensão política onde se realçam os valores que são dominantes nas políticas e práticas organizacionais. (Afonso, 2009, p. 154)

Contudo, apenas decorridos dezasseis anos (em 2002, portanto) é legalmente publicada a obrigatoriedade de as escolas portuguesas procederem a uma avaliação mais globalizante, que observe múltiplos domínios (se bem que não se especifiquem quais) do seu desempenho: a Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei nº 46/86, de 14 de outubro (LBSE), definindo, no Artigo 5º, que a avaliação se estrutura “com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa”.

---

<sup>28</sup> Lei nº 46/86, de 14 de outubro.

Consideramos que, no que concerne à criação e institucionalização de programas e experiências potenciadoras do desenvolvimento de mecanismos e dinâmicas de avaliação organizacional interna, são de destacar o Programa Educação para Todos – PEPT 2000<sup>29</sup>, bem como a experiência dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

O PEPT 2000 defendia, nas palavras da coordenadora nacional do programa, Márcia Trigo, que “*Escola para todos* [era] o mote de Portugal para a década de 90, no quadro do Programa Educação para Todos, criado pela Resolução do Conselho de Ministro nº 29/91” (Trigo, 1994, p. 102). Consideramos que, no decurso do desenvolvimento do programa, o largo número de publicações do Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional, com o contributo de prestigiados especialistas nas diversificadas temáticas abordadas, a par de relatos de experiências concretas vivenciadas no seio da comunidade escolar, contribuíram para operacionalizar um certo tipo de avaliação organizacional interna, um qualquer tipo de mecanismo interno de autoanálise conducente à autocorreção e capaz de dar conta dos processos de melhoria e de inovação, que conte com o contributo dialogante e clarificador de todas as partes envolvidas (Nevo, 1997).

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária<sup>30</sup> (TEIP), criados pelo Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de agosto, a partir de experiências positivas nas áreas da luta contra o insucesso escolar e a pobreza e da educação compensatória, levados a cabo em França (política das Zones d’ Education Prioritaire – ZEP), no Reino Unido<sup>31</sup> e nos Estados Unidos da América<sup>32</sup>, constituíram-se enquanto experiências embrionárias dos futuros agrupamentos de escolas, perseguindo os objetivos de combate à indisciplina, insegurança, insucesso e abandono escolares, pelo que beneficiaram de condições especiais, quer do ponto de vista financeiro e administrativo, quer do ponto de vista da gestão, do acompanhamento

---

<sup>29</sup> “Este dispositivo de fomento à auto-avaliação desenvolveu-se no seio do PEPT [vigente entre 1992 e 1999 e envolvendo mais de 1000 escolas, consistiu num], programa de promoção da escolaridade básica de nove anos e de combate ao abandono e ao insucesso escolar no ensino básico.

O Observatório recebeu inspiração dos estudos internacionais desenvolvidos no âmbito do Projecto INES (Indicadores dos Sistemas Educativos) da OCDE e do estudo sobre *Monitorização e Indicadores de Desempenho das Escolas*” (CNE, 2006, p. 36).

<sup>30</sup> Referimo-nos à Fase 1 dos TEIP, sendo que em 2008 o Ministério da Educação procedeu ao relançamento do Programa TEIP 2, através do Despacho Normativo nº 55/2008, publicado no Diário da República, 2ª série, nº 206, de 23 de outubro de 2008, e ainda em vigor.

<sup>31</sup> Nomeadamente o modelo escocês *How Good is Our School?* – HGIOS.

<sup>32</sup> Lei *No Child Left Behind* – NCLB.

(nomeadamente quanto a formação destinada às equipas educativas), mas também da prestação de contas. De facto, o acompanhamento próximo da experiência era feito, em cada unidade organizativa, por equipas regionais e nacionais, e passava efetivamente por uma autorregulação permanente, que servia de base à prestação de contas, também regular, que ocorria anualmente, em encontros e seminários. No número 5 do Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de agosto pode ler-se que

o acompanhamento ao desenvolvimento dos projectos é competência da respectiva direcção regional de educação, cabendo ao Departamento da Educação Básica a coordenação e o apoio técnico-científico ao processo e ao Instituto de Inovação Educacional a respectiva avaliação formativa, bem como a avaliação externa e global da experiência.

Defendemos a tese de que a experiência dos TEIP proporcionou às escolas envolvidas a experimentação de práticas avaliativas formativas, ainda que os atores organizacionais envolvidos não tivessem tido uma perceção clara e objetiva de tal prática. Uma das razões por que tal aconteceu residia no facto de a avaliação que internamente ia sendo feita (ainda que tivesse por objetivo último a prestação de contas) não ter sido sentida como imposta, uma vez que a adesão ao projeto tinha sido voluntária. Cumpria-se, assim, do ponto de vista do envolvimento do corpo docente, a autoformação defendida por Pacheco<sup>33</sup> (2004), enquanto que, do ponto de vista organizacional, os TEIP concretizavam uma avaliação baseada na escola, formativa e capaz de proporcionar *feedback* para a melhoria (Nevo, 1997).

Entre 1999 e 2002 o sistema de ensino português assistiu ao desenrolar do Projeto Qualidade XXI, da responsabilidade do Instituto de Inovação Educacional, sequencialmente aos trabalhos desenvolvidos no âmbito do Projeto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar, o qual abrangia escolas do Ensino Secundário e escolas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. De entre os objetivos do Projeto, apontados por Azevedo (2005) destacamos

---

<sup>33</sup> Na linha de Hardgreaves, Pacheco (2004) defende que “bem distantes desta racionalidade técnica e de políticas perspectivadas pela lógica de mercado (Pacheco, 2003), o ser professor é viver na complexidade, no desafio permanente da melhoria, na multidimensionalidade do agir e pensar, na interrogação constante que a sociedade do conhecimento lhe coloca. É nesta sociedade do conhecimento [e da informação] que nascem novos desafios para a construção da profissionalidade docente (HARGREAVES, 2004), progressivamente pautada por critérios que de modo algum podem ignorar o humano e o profissional” (p. 48).

dois: “fomentar o uso sistemático de dispositivos de auto-avaliação” e “criar condições para, numa perspectiva, de longo prazo, se proceder à generalização progressiva de estratégias de auto-avaliação nas escolas” (p. 57). O impacto do Projeto nas escolas portuguesas terá sido diversificado (Curado, 2010), tendo mesmo contribuído para o desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação em algumas unidades de gestão escolares. Outra das marcas diferenciadoras do Projeto Qualidade XXI residiu no facto de prever a existência, em cada escola, de um *amigo crítico* ou consultor externo que tinha por função o acompanhamento do Projeto.

Concomitantemente ao Projeto Qualidade XXI, o Programa de Avaliação Integrada das Escolas (levado a cabo, portanto, entre 1999 e 2002), apesar de ter sido implementado pela IGE, apresentava entre os seus seis objetivos um que diretamente nos remete para a avaliação interna das escolas: “induzir processos de auto-avaliação como a melhor estratégia para garantir a qualidade educativa, consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os actores” (CNE, 2006, p. 38).

É, assim, no quadro de uma procura de referentes ou de modelos capazes de apoiarem as escolas no seu processo de avaliação interna (AI) ou autoavaliação (AA) que tem surgido em algumas escolas portuguesas a aplicação ou adaptação de alguns modelos estrangeiros ou originários de áreas não educativas (nomeadamente empresariais<sup>34</sup>), alguns dos quais apresentamos no subcapítulo que segue.

---

<sup>34</sup> “Entre estes modelos encontramos os que se baseiam na norma ISO 9000 (instrumento de certificação da qualidade com a intervenção de agentes externos à organização, mas que também tem sido ensaiado para a avaliação interna de organizações educativas)”, como refere Alaíz (2007, p. 2).

### 1.3.1. Modelos de Avaliação Interna de Escolas

A avaliação interna das escolas deve ser entendida como uma das vertentes de uma estratégia mais ampla para melhorar o sistema educativo na sua globalidade, sem perder de vista os fatores contextuais de cada escola<sup>35</sup>. A função da avaliação interna das unidades de gestão escolares deveria consistir num “sistema de rendimento de cuentas genuino” capaz de “promover un desarrollo profesional para incrementar el rendimiento de todos los alumnos” (Bolívar, 2003, p. 1). A Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, identifica como objetivo central do sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação e ensino não superior que cria a constituição de um “instrumento central de definição das políticas educativas” (Artigo 3º), pelo que deverá assumir um cariz *sistemático e permanente*. Assim se compreende a imposição às unidades de gestão escolares da obrigatoriedade de proceder à autoavaliação. E, remetendo para a margem de autonomia das escolas, não identificando claramente os modelos, referentes, ou procedimentos a serem levados em linha de conta, apenas enuncia, no seu Artigo 7º (“Certificação da auto-avaliação”), que “o processo de auto-avaliação deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados”.

Sendo que a administração central não propôs, pois, qualquer modelo de avaliação interna, nem assumiu o assegurar aos atores organizacionais a formação necessária, vários foram os procedimentos que as lideranças de topo levaram a cabo e, consequentemente, diversos foram os caminhos trilhados pelas escolas portuguesas, desde a publicação da Lei n.º 31 de 2002.

---

<sup>35</sup> Maria do Carmo Clímaco (2002) explica claramente a importância do contexto numa análise comparativa dos resultados escolares, no Relatório Nacional da Avaliação Integrada das Escolas, relativo ao ano de 2000-2001, por si coordenado e apresentado à IGE:

“Tendo em conta a importância dos factores contextuais em cada escola enquanto variáveis que se associam e podem ajudar a compreender não só o seu funcionamento como os resultados dos alunos, recolheu-se também informação relativa ao nível de carência económica dos alunos e ao contexto socioeconómico e cultural onde cada escola está implantada. O primeiro factor foi operacionalizado ou medido pelo número de alunos apoiados pelo Serviço de Acção Social Escolar (SASE). O segundo factor é operacionalizado pelo indicador compósito *Índice do Desenvolvimento Social* (IDS) utilizado para classificação dos municípios portugueses e calculado a partir de três indicadores: nível educacional da população adulta, esperança de vida à nascença e índice de conforto e saneamento, de acordo com a portaria nº 995/98 de 25 de Novembro, publicada no DR, nº 273, I Série, de 25-11-98. Estes dois tipos de dados são indispensáveis como variáveis moderadoras da análise do desempenho, nomeadamente dos resultados dos alunos.” (Clímaco, IGE, 2002). Em 2004 a Portaria nº 200/2004 (2ª série) procede a algumas alterações no IDS de alguns concelhos, na sequência do Censos 2001.



Num texto bastante claro, Alaíz (2007) apresenta uma esquematização dos dois tipos de modelos que têm sido implementados nas unidades de gestão escolares portuguesas:

a) Ou como uma organização igual às demais organizações. Neste caso, a escola é vista como uma organização que não se distingue de uma organização empresarial. Por isso, modelos que funcionem nas empresas (do sector industrial ou não) podem ser utilizados para avaliar as escolas sem grandes adaptações. Daqui decorrem os modelos estruturados.

b) Ou como uma organização específica, distinta das demais. Nesse caso, entende-se que as escolas, em geral, necessitam de modelos próprios distintos dos que servem para outras organizações, ou mesmo que cada escola necessita de construir o seu próprio modelo de auto-avaliação. Nesta concepção inscrevem-se os modelos abertos. (p. 2)

Também o CNE (2005) apresenta uma resenha breve mas elucidativa dos projetos, programas, modelos e dispositivos de autoavaliação a que as escolas portuguesas têm recorrido, com vista ao cumprimento da Lei nº 31/2002, que apresentamos no Quadro 7.

Quadro 7

*Modelos de autoavaliação utilizados nas escolas portuguesas*

Modelo	Modelos/projetos inspiradores	Resultados(s)	Escolas envolvidas	Abrangência temporal
<b>Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais</b>	Conceitos predominantemente oriundos do mundo empresarial: as famílias das normas ISO, os modelos de excelência, os documentos de monitorização da Inspeção-Geral de Educação e o modelo da instituição escocesa <i>Stow College - Quality Improvement through Self-Evaluation</i> .	Construção de um Modelo de Certificação da Qualidade para o Ensino Profissional	4 unidades orgânicas (Escolas Profissionais): Agrícola de Serpa, de Setúbal, da Região do Alentejo e Beira-Aguieira	1997 – 2001
<b>Projeto Melhorar a Qualidade</b>	Modelo de Excelência da EFQM [ <i>European Foundation for Quality</i>	Apoio de um consultor QUAL ao Animador de	46 unidades orgânicas (escolas particulares)	2000-....

	Management]	Melhoria. Constituição de uma equipa de autoavaliação. Produção de manuais, recomendações e do documento orientador <i>Guião de Auto-Avaliação</i> ".	associadas da AEEP) [Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo].	
Modelo	Modelos/projetos inspiradores	Resultados(s)	Escolas envolvidas	Abrangência temporal
<b>Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias</b>	Programa desenvolvido pela Fundação Manuel Leão, inspirado no modelo de avaliação de escolas do <i>Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo</i> , criado pela <i>Fundación Santa Maria</i> , de Espanha.	Documento orientador: <i>Programa de Avaliação das Escolas Secundárias – Referencial genérico</i> . Apoio exterior a uma pequena equipa interna à escola.	Numa primeira fase, treze escolas, estatais e não estatais, de modo voluntário. Atualmente mais de cinco dezenas.	2000-....
<b>Projeto QUALIS (Açores)</b>	Adaptação do modelo CAF (Common Assessment Framework)	Apoio de um consultor QUAL. Apoio exterior a uma pequena equipa interna à escola. Manual de Autoavaliação.	48 unidades orgânicas	2006-...
<b>Programa Efetividade da autoavaliação</b>		Modelo europeu ESSE	Usado pela IGE	2003-2006
<b>Modelos Escolares «à medida» ou Autoavaliativos</b>	Adaptação do Modelo CAF ou Modelos inspirados na obra <i>A História e Serena – Viajando rumo a uma escola melhor</i> , de Denis Meuret et al.			Pelo menos a partir de 2002-...

Pretendendo, como refere Azevedo (2007a, p. 64), “marcar o início de um novo caminho na avaliação de escolas em Portugal”, a Lei nº 31/2002 de 20 de dezembro marca também o início de uma nova forma de as escolas olharem para si próprias, enquanto organizações

específicas e simultaneamente singulares, criando a oportunidade de se revelarem como organizações aprendentes.

### 1.3.2. Avaliação Interna e Autoavaliação Organizacionais

A Lei nº 31 de 2002 vem trazer ao sistema educativo português a necessidade de as unidades de gestão escolares demonstrarem, pelo menos em sede de AEE, a sua capacidade de se autoavaliarem. Contudo, a forma (modelos, procedimentos, referentes,...) como o fazem não é legalmente regulada ou regulamentada.

A revisão da literatura sobre este tópico parece consensual na defesa da tese de que a autoavaliação (AA) deveria revelar-se capaz de identificar e demonstrar a forma como a escola (no quadro de uma política legislativa controladora, porém simultaneamente marcada discursivamente pelo conceito de autonomia) consegue fazer aprender mais e melhor e caminha no sentido de que os seus alunos tenham resultados acima do valor esperado (averiguação e legitimação dos processos e dinâmicas conducentes ao valor acrescentado da escola), no quadro de um plano de ação (estratégico, diríamos nós) para a melhoria, *pensado, desenhado e implementado pelos atores organizacionais*. Na sequência da abordagem dos modelos avaliativos implementados nas escolas portuguesas, que levámos a cabo no capítulo precedente, focalizamo-nos agora na diferença entre avaliação interna e autoavaliação, partindo da premissa de que se trata de conceitos diferentes, uma vez que envolvem atores diversos e conduzem a procedimentos e responsabilização organizacionais também diferentes.

Se a AEE deverá ser entendida, como preconiza a legislação e os estudos têm demonstrado, como um suporte decisional das políticas educativas, a AA deveria constituir-se como um suporte das tomadas de decisão organizacionais. É nossa convicção, construída e fundamentada no percurso de investigação que temos vindo a desenvolver ao longo dos três últimos anos, que os caminhos que muitas escolas têm percorrido em torno da avaliação organizacional nem sempre tem a reflexividade e a sistematicidade desejáveis, sendo que as respostas organizacionais parecem ter surgido em estreita associação com as avaliações externas a que as unidades de gestão escolares são submetidas. Na verdade, tem sido a AEE que tem despoletado nas escolas os processos de autoavaliação (as escolas começam o processo antes de serem submetidas à AEE), recorrendo, algumas, ao quadro de referência utilizado pela IGE. O próprio Relatório da IGE relativo ao primeiro ciclo da AEE (IGE, 2006-2010) reconhece que

ao longo dos anos, manteve-se constante o reconhecimento do contributo dos instrumentos, dos referenciais e da metodologia da avaliação externa para o desenvolvimento da autoavaliação das escolas. O contributo positivo dos referenciais usados no processo de avaliação externa recolheu o mais elevado grau de concordância. (p. 46)

E é nos casos em que não existe uma cultura de autoavaliação assumida por toda a comunidade escolar e educativa, mormente assumida pelas lideranças de topo, que, parece-nos, a resposta organizacional caminha no sentido da substituição das práticas de autoavaliação por práticas de avaliação interna, lideradas por agentes externos à organização. Esta mesma constatação é apresentada por Terrassêca (2010), ao defender que

não raras vezes, estas avaliações desencadeiam mecanismos de reacção algo crispada que leva a contornar percursos e a procurar criar estratégias que permitam encontrar a melhor forma de obter os dados que melhor enfatizem os aspectos positivos do trabalho desenvolvido e, assim, melhor se coadunem com o que é representado como o esperado. Acreditamos, também, que as mudanças que a avaliação externa desencadeia se caracterizam por serem maioritariamente pontuais, não atingindo a raiz dos problemas e, assim, não reunindo condições para permitirem que algo de efectivamente relevante e significativo mude na qualidade do serviço prestado, na qualidade das aprendizagens realizadas, ou mesmo, nos modos de trabalho dos profissionais da educação. (p. 109)

Procedemos a uma análise da legislação vigente com o objetivo de verificar de que forma coexistirão as expressões **autoavaliação** e **avaliação interna**.

A análise de conteúdo da Lei nº 31/2002 revela as seguintes ocorrências das expressões **avaliação interna** e **autoavaliação**: “autoavaliação” - 7 ocorrências; “avaliação interna” – 1 ocorrência<sup>36</sup>. E o desequilíbrio no uso destas duas expressões – que consideramos não constituírem sinónimos, uma vez que têm referentes diferentes - também se encontra na

---

<sup>36</sup> Apenas no Artigo 12º, alínea c): “Os resultados dos processos de avaliação, interna e externa”, enquanto que a expressão “autoavaliação” surge nos artigos 5º, 6º (duas ocorrências), 7º (duas ocorrências), 8º e 12º.

literatura e nos estudos concernentes à temática em análise, bem como nos últimos normativos concernentes à avaliação que é efetuada na escola, como revela o Quadro 8.

Quadro 8

*Recorrência das expressões ‘Autoavaliação’ e ‘Avaliação Interna’*

Documento	“Autoavaliação”	“Avaliação Interna”
Despacho nº 4150/2011 (Cria, sob a coordenação da Inspeção Geral da Educação, um grupo de trabalho com a missão de apresentar uma proposta de modelo para o novo ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas (AEE).	3	0
CNE -Recomendação nº 1/2011 Recomendação sobre Avaliação das Escolas (Preâmbulo) <sup>37</sup>	12	0
IGEC / 2011 – Quadro de Referência para a AEE (segundo ciclo avaliativo)	5	0

Esta questão do uso preferencial no discurso legislativo pela palavra **autoavaliação**, em detrimento da expressão **avaliação interna** revela, a nosso ver, uma diferença de conceptualização, não se tratando apenas de um mero jogo nominalista. Parece-nos que o enfoque do legislador é sustentado no princípio da necessidade de as organizações escolares e educativas conseguirem criar os seus próprios modelos (o modelo à medida, contextualizado), preterindo a opção pelo recurso à encomenda do modelo pronto-a-servir, da responsabilidade de uma qualquer entidade (empresa ou instituição contratada) que aplica o mesmo molde a roupagens diferentes, sem revelar preocupação com o acerto a medidas diferentes. Os diferentes *modus operandis* de que se reveste a avaliação organizacional que se faz no seio das escolas portuguesas configura, pois,

diferentes lógicas têm a ver com distintas concepções sobre a autoavaliação, a qual pode basear-se mais numa perspectiva de “aplicação de um modelo” ou numa perspectiva de “construção de um processo”, ou seja, relacionam-se com diferentes tipos de preocupação quanto ao papel desempenhado pelos intervenientes e ao sentido e utilidade que eles conferem à avaliação. Assim, a actividade de consultoria não pode ser considerada, linearmente, uma forma de apoio externo às escolas. Se não promover um

<sup>37</sup> Introduce a expressão sinónima “auto-regulação”: “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola — como garante a escola o controlo e a melhoria deste processo?”.

pensamento reflexivo e crítico com os professores, ela pode até acentuar as lógicas burocráticas e tecnocráticas da avaliação. (Ferreira, 2010, p. 55)

A problemática da diferenciação conceptual entre procedimentos de AI e de AA das escolas portuguesas integra ainda uma outra realidade, já que “algumas escolas avançaram para processos de auto-avaliação com origem interna, ainda que para isso possam ter sido estimuladas por um «amigo crítico»” (Leite, 2002, p. 60). Do nosso ponto de vista, a figura do amigo crítico não deve confundir-se com a assessoria prestada às escolas por uma empresa ou instituição contratada, devendo antes estar associado a uma instituição de ensino superior, com funções de acompanhamento e formação dos agentes educativos, na linha da tese defendida por Leite e Fernandes (2010).

Dada a complexidade quer da realidade escolar quer da atividade avaliativa, que envolve obrigatoriamente diferentes objetos de avaliação e diversos observadores (Clímaco, 2002), parece-nos lógica a constatação de que diferentes sujeitos produzirão diferentes olhares. Assim, consideramos defensável a tese de que apenas os olhares internos, porém vindos de dentro, por parte de quem vive nesse âmbito e focalizado no interior do objeto observado (quer dizer, a escola) poderão dar conta “dos efeitos que estes processos têm gerado e/ou estão a gerar na melhoria da organização e gestão escolares, [dos] modos de trabalho dos professores, (...), [das] relações da escola com as instituições da comunidade” (Leite & Fernandes, 2010, p. 68), da assunção da corresponsabilização pelos resultados por cada um dos atores organizacionais e, até, da emergência da necessidade de atividades de supervisão e monitorização<sup>38</sup>. Estes últimos serão, porventura, os dois domínios avaliativos em que o corpo docente tem revelado menos recetividade, por configurarem uma qualquer espécie de intrusão na sala de aula e originarem desconforto entre os docentes, ou por eventual desatualização didática – problemática de extrema relevância, mas que se situa fora do âmbito desta investigação. Talvez o posicionamento dos atores organizacionais se alterasse, caso se colocassem as seguintes questões: quem conhece os processos em curso na organização? Quem tem de assumir uma motivação intrínseca para a melhoria? Quem tem de assumir a corresponsabilização pelos resultados da AEE (uma vez que os efeitos da AEE se encontram

---

<sup>38</sup> cremos que nem a AEE nem os estudos que têm sido levados a cabo têm dado conta da dimensão desta realidade, em curso num número incerto, porém crescente, cremos, de escolas/agrupamentos portugueses, da contratação de ‘empresas de serviços de autoavaliação’, designação que configura, na nossa perspetiva, uma conceptualização antitética.

legalmente identificados: a possibilidade de elevação das percentagens da quotas de mérito, em sede de ADD)? A quem pede contas a sociedade?

Cremos que as respostas para estas questões apontam inequivocamente para os diferentes atores organizacionais, nos casos em a escola-organização-aprendente reconhecer a importância da autoavaliação enquanto instrumento decisivo para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e como estratégia de desenvolvimento holístico da escola.

Assim, assumimos com Alaíz, Góis & Gonçalves (2003) a definição de **avaliação interna** o conjunto de procedimentos levados a cabo por “elemento(s) pertencente(s) à organização que é objecto de estudo” (2003, p. 147) e a conceção de **autoavaliação** como a “análise sistemática e crítica, pela comunidade educativa, da qualidade da escola, identificando os seus pontos fortes e fracos” (2003, p. 148).



## Síntese Interpretativa

O presente capítulo pretende alcançar o objetivo de nos colocar (a nós, enquanto investigadora, e aos nossos leitores) no âmago da questão central que atravessa este estudo: a avaliação *das* escolas e a avaliação *nas* escolas, quer dizer, a dupla vertente que compõe a avaliação das escolas enquanto organizações: a avaliação externa e a avaliação interna ou a autoavaliação.

Assim, com vista a uma contextualização do nosso estudo, começámos por nos focalizar no **sistema educativo português**, perspetivando-o enquanto objeto de estudo. Pudemos verificar, através da análise de diversa bibliografia de referência, que de **objeto de estudo** a escola passou a constituir-se como um importante **lugar de produção de conhecimento** e, mais recentemente, **de autoconhecimento**. Na principal literatura de referência da última década surgem, como tópicos predominantes, os conceitos de ‘prestação de contas’, ‘*accountability*’, ‘Avaliação Externa de Escolas’, ‘avaliação interna’, ‘autoavaliação’, ‘regulação’, ‘qualidade da educação’ e ‘melhoria na educação’.

Passámos, de seguida, à análise diacrónica da legislação, tendo chegado aos mais recentes normativos legais, o que permitiu identificar as linhas de força das medidas educativas atuais. Estando o discurso político recente construído sobre os termos ‘avaliação’ / ‘monitorização’, ‘melhoria (da qualidade)’, ‘eficiência’, ‘melhoria’, ‘resultados’ e ‘autonomia’, verificámos a transversalidade destes conceito-chave na legislação que norteia a atividade das escolas e dos agentes educativos portuguesas. Constatámos ainda a recorrência de um dos tópicos que consideramos mais pertinentes nesta análise, o conceito de **cultura organizacional de avaliação**, intimamente associado ao atual conceito de *accountability* ou prestação de contas e instituído em 2002 pela Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, mas que surge recorrentemente em outros normativos legais, a partir de então.

Pudemos verificar como, no discurso do legislador, a **autonomia** das escolas se encontra suportada pela necessidade de existência de uma consolidada cultura organizacional de responsabilização e de prestação de contas, que dê conta dos caminhos de melhoria percorridos pela organização. Os conceitos-chave da legislação educativa portuguesa recente são, pois, os de ‘avaliação’, ‘melhoria/qualidade’ e ‘autonomia’, sendo que surge como uma das condicionantes para o reforço da autonomia a existência de uma consolidada e

sistematizada 'cultura de avaliação'. E, ao procedermos a uma leitura comparativa entre a legislação atual e anterior, verificámos a existência de uma aparente continuidade entre as medidas de macro política, que continuam a apostar em conceitos como os de 'autonomia', 'flexibilidade' de respostas e 'liberdade decisória', que se consideram condições de melhoria; em troca, exige-se às escolas eficiência (decisória), rigor, qualidade e a efetiva aquisição de conhecimentos e capacidades por parte dos alunos, bem como a consolidação de uma cultura de avaliação organizacional.

Verificámos que a publicação da Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior tem por objetivo promover uma cultura de avaliação no sistema educativo português, fomentando nas escolas uma interpelação sistemática e consequente quer da qualidade das suas práticas quer dos seus resultados (através de procedimentos de internos de avaliação organizacional), que possa servir de suporte à ação reguladora e avaliativa da Inspeção-Geral de Educação e Ciência, organismo a quem compete proceder à AEE, de modo a contribuir para a melhoria do serviço público de educação.

Encontra-se em curso o Segundo Ciclo da Avaliação Externa das Escolas, iniciado no ano letivo de 2011/2012, tendo o primeiro sido antecedido de uma fase piloto, instituída pelo Despacho Conjunto nº 370/2006, de 3 de maio, que envolveu vinte e quatro unidades de gestão escolares que voluntariamente participaram nesta fase. O referencial da AEE implementado no Primeiro Ciclo Avaliativo (que decorreu entre 2006/2007 e 2010/2011 e avaliou 1107 escolas e agrupamentos de escolas públicas do Continente) resultou do trabalho desenvolvido na Fase Piloto da AEE pelo Grupo de Trabalho nomeado para o efeito e teve como base experiências nacionais e internacionais anteriores, tendo-se mantido até ao final do Primeiro Ciclo da AEE. Esse referencial esquematizado em cinco grandes domínios: Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Organização e Gestão Escolar, Liderança e Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola, todos eles decompostos em fatores.

A fase de experimentação do novo modelo avaliativo ocorreu durante o mês de maio 2011, sob a responsabilidade de um novo Grupo de Trabalho (GT), tendo sido avaliadas doze unidades de gestão escolares. As alterações mais significativas efetuadas ao modelo aplicado de 2006 a 2011 são as seguintes: i) a redução de cinco para três domínios de análise; ii) a aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade; iii) a utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas; iv) a auscultação direta das autarquias; v) a

introdução de um novo nível na escala de classificação; vi) a necessidade de produção e aplicação de um plano de melhoria em cada escola avaliada; vii) a variabilidade dos ciclos de avaliação. Para além destas alterações, o GT propôs a criação de uma instância específica de recurso interposto pelas escolas avaliadas.

A agenda política nacional e internacional tem vindo a ser cada vez mais marcada pela centralidade da dimensão avaliativa. E também do ponto de vista da dimensão interna da avaliação organizacional pudemos destacar a existência de antecedentes da legislação reguladora, a Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro: o Programa Educação Para Todos – PEPT 2000, as experiências dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), o Projeto Qualidade XXI.

Apresentámos uma resenha breve dos projetos, programas, modelos e dispositivos de autoavaliação/avaliação interna a que as escolas portuguesas têm recorrido, com vista ao cumprimento da Lei nº 31/2002, que marca o início de uma nova forma de as escolas olharem para si próprias, enquanto organizações específicas e simultaneamente singulares, criando a oportunidade de se revelarem como organizações aprendentes.

Partilhámos o ponto de vista de diversos autores (Escudero, 1997; CNE, 2005; Azevedo, 2007a; Fialho, 2009a; Curado, 2010; Declaração Syneva, 2007), que defende a existência de uma estreita relação e complementaridade entre a autoavaliação e a AEE.

Defendemos ainda a existência de três níveis da avaliação do sistema educativo, os quais devem assumir-se como complementares para a melhoria das práticas, dos processos, dos resultados, das políticas educativas e da sociedade: o nível micro da avaliação resultante do olhar cruzado entra a AI/AA e a AEE, incidindo sobre a organização no seu todo, mas também na sala de aula; o nível *mezzo* da avaliação, inserido na AI/AA da organização e focalizado na avaliação dos atores organizacionais; e o nível macro da avaliação, resultante da interseção dos pontos de vista e das informações originadas pela AI/AA, pela AEE e pela investigação académica.

Finalmente, focalizámo-nos na diferença conceptual entre **avaliação interna** e **autoavaliação**, partindo da premissa de que se trata de conceitos diferentes, uma vez que envolvem atores diversos e conduzem a procedimentos e responsabilização organizacionais também diferentes.

E é nos casos em que não existe uma cultura de autoavaliação assumida por toda a comunidade escolar e educativa, mormente assumida pelas lideranças de topo, que, parece-nos, a resposta organizacional caminha no sentido da substituição das práticas de autoavaliação por práticas de avaliação interna, conduzidas por agentes externos à organização.

Assim, assumimos com Alaíz, Góis & Gonçalves (2003) a definição de **avaliação interna** o conjunto de procedimentos levados a cabo por “elemento(s) pertencente(s) à organização que é objecto de estudo” (2003, p. 147) e a conceção de **autoavaliação** como a “análise sistemática e crítica, pela comunidade educativa, da qualidade da escola, identificando os seus pontos fortes e fracos” (2003, p. 148).

O capítulo que segue pretende constituir-se como um pequeno contributo para a reflexão em torno da (im)possibilidade de criação de um modelo único para a autoavaliação das escolas.

## CAPÍTULO II – DA (IM)POSSIBILIDADE DE CRIAÇÃO DE UM MODELO DE AUTOAVALIAÇÃO DAS UNIDADES DE GESTÃO ESCOLARES

### Introdução

No presente capítulo centramo-nos nas práticas atuais da autoavaliação e avaliação interna organizacionais das escolas, analisando detalhadamente a Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, para fundarmos na revisão da literatura a busca de respostas para o questionamento que nos colocamos sobre a criação de um modelo uniformizado de autoavaliação das unidades de gestão escolares.

Partimos de duas premissas nucleares, sendo a primeira a de que as escolas são organizações peculiares, dada a complexidade de relações que se estabelecem entre os seus múltiplos atores, socialmente contextualizadas e marcadas, e às quais a comunidade envolvente e a sociedade reconhecem diversas e complexas funções sociais. A segunda premissa reside no reconhecimento da complexidade da ação avaliativa, conceito polissémico e controverso quer no seio da comunidade docente quer no meio académico<sup>39</sup>.

Entendendo a AA da escola como uma *dimensão formativa da avaliação das organizações educativas*, partilhamos o ponto de vista de Alves e Correia (2008) quando sublinham a capacidade desta modalidade avaliativa constituir

um meio de aprendizagem organizativa, capaz de habilitar uma comunidade educativa a organizar os seus processos de melhoria e a mobilizar o conhecimento interno da escola necessário para responder, de modo adequado e criativo, às mudanças. (p. 355)

A avaliação organizacional, na sua modalidade de AA, não deve constituir um compósito de partes isoladas, nem deve ser entendida quer como a composição de um puzzle (Sá, 2009), devendo antes perspetivar-se e assumir-se, no seio de cada organização educativa, como um espelho (Santos Guerra, 2002), capaz de refletir a imagem presente para nele projetar a

---

<sup>39</sup> Para além da necessidade de distinção entre ‘avaliação’ e ‘classificação’, há ainda que distinguir diversas modalidades avaliativas, funções avaliativas, tarefas avaliativas. Para a especificação e clarificação destes conceitos e de outros, a eles associados, veja-se Fernandes (2004; 2007; 2008).

imagem futura e alicerçar a melhoria contínua da organização (Ventura & Costa, 2006). Do mesmo modo que Freitas defende a tese de que apenas deverá considerar-se avaliação interna “a que é conduzida pelos próprios membros de uma equipa que planeia e desenvolve um programa” (Freitas, n.d., p. 5), também nós reclamamos para uma avaliação organizacional sistemática e capaz de conduzir aos objetivos legalmente consignados a assunção de duas dimensões: formativa e autoavaliativa, ou seja, pensada, desenhada, implementada e refletida pelos atores organizacionais, capaz de os conduzir no processo de internalização da cultura de avaliação desejável.

## 2.1. Práticas de avaliação organizacional nas organizações educativas portuguesas

Alguns estudos que têm sido levados a cabo no nosso país (Ventura, 2006; Alves & Correia, 2008<sup>40</sup>; Ferreira & Espogeira, 2009; Curado, 2010; Fialho, Saragoça, Silva & Fialho, 2010; Gomes, Silvestre, Fialho & Cid, 2011) indiciam que a falta de sistematicidade nas práticas de avaliação organizacional (seja ela de tipo AA ou AI) nas escolas portuguesas é uma realidade, pese embora o facto de a temática marcar o discurso político e legislativo atual. As investigações levadas a cabo têm revelado um outro aspeto que consideramos também pertinente: a par do reconhecimento do valor instrumental<sup>41</sup> da avaliação organizacional das instituições educativas – quer a nível *macro*, *mezzo* ou *micro* – Portugal segue o padrão europeu genérico de ausência de práticas continuadas, rigorosas, sistemáticas e, portanto, conscientemente consequentes (Azevedo, 2006; Brandalise, 2007; Fialho, 2009b; Sá, 2009; Rebordão, 2010; Simões, 2010; Fialho, Oliveira & Ferrinho, 2010).

Neste contexto nacional e internacional assistimos, na última década, à emergência de alguns programas e projetos dinamizados não por organismos associados à administração central, mas promovidos por entidades privadas: o Programa de Avaliação das Escolas Secundárias (AVES <sup>42</sup>) e o Projeto Melhorar a Qualidade<sup>43</sup>, que tiveram início em 2000, e, mais

---

<sup>40</sup> Investigação levada a cabo em 2007, em 769 escolas públicas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, tendo por objetivo central conhecer os dispositivos de autoavaliação ou avaliação interna que têm sido implementados nas escolas portuguesas.

<sup>41</sup> Simões (2008) atribui à avaliação organizacional das escolas a dimensão de *instrumento político e cognitivo*. Já Alves & Correia (2009, p. 3964) adotam uma perspetiva da relação que se estabelece entre a AEE e a AA de sentido inverso ao que habitualmente predominante no discurso dos atores organizacionais e investigadores: defendem não a conformidade do modelo de AA ao modelo de AEE, mas antes a indispensabilidade de que “as instâncias dirigentes tenham atenção particular à implementação de uma avaliação externa, em concordância com a auto-avaliação das escolas”.

<sup>42</sup> “O Programa AVES é uma iniciativa da Fundação Manuel Leão que obteve, desde a primeira hora, o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian. O modelo que lhe subjaz é idêntico ao desenvolvido em Espanha pelo Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), de natureza privada, criado pela Fundación Santa Maria, com quem foi estabelecido um protocolo de cooperação.” (in Programa AVES. Referencial genérico, p. 1).

<sup>43</sup> E que conduziu a uma aplicação generalizada do EFQM no ensino.

recentemente, o Projeto Prisma<sup>44</sup> e o Projeto de Avaliação em Rede (PAR)<sup>45</sup>, iniciados em 2007 e 2008, respetivamente.

Também o projeto ESCXEL / Rede de Escolas de Excelência se enquadra nesta perspetiva<sup>46</sup>.

O enfoque central destes programas e projetos parece ser a promoção da qualidade do serviço educativo, por via da avaliação, princípio que enforma um dos objetivos da autoavaliação das escolas, enunciado na Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro. Uma vez mais constatamos que a legislação portuguesa seguiu (tal como continua a seguir) o rumo das políticas educativas globais, nesta valorização da qualidade, da eficácia e da eficiência das escolas, como defende Fernández Díaz (1997, p. 1):

conseguir centros eficaces es uno de los objetivos de la política educativa de muchos países como elemento esencial de calidad. En este marco la evaluación de centros representa un medio para un fin: lograr centros eficaces y de calidad a través de un sistema que nos permita controlar, valorar y tomar decisiones en un proceso continuo y sistemático que facilite un desarrollo progresivo en el logro de los objetivos y de este modo avanzar y construir una educación de calidad, como meta final.

Não será de estranhar, pois, que a administração central tenha procurado fundar e fundamentar as suas decisões, no que concerne às linhas de rumo da política avaliativa educacional, quer em estudos (nacionais e internacionais), quer em pareceres de especialistas (vejam-se os pareceres solicitados pelo CNE), quer em relatórios de grupos de trabalho. Verifica-se, simultaneamente, uma vontade e uma necessidade dos diferentes governos dos

---

<sup>44</sup> Cf. [http://eb23cmat.prof2000.pt/Agrupamento\\_de\\_Escolas\\_de\\_Oliveirinha/relatautoavali.pdf](http://eb23cmat.prof2000.pt/Agrupamento_de_Escolas_de_Oliveirinha/relatautoavali.pdf).

<sup>45</sup> Integra onze escolas e agrupamentos de escolas da zona norte de Portugal.

<sup>46</sup> Trata-se de uma rede cooperativa que associa 37 agrupamentos e escolas não agrupadas pertencentes a cinco municípios, representados pelas respetivas Câmaras Municipais (Batalha, Castelo Branco, Constância, Loulé e Oeiras) e um centro de investigação, o CESNOVA - Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa, com informação disponível em <http://www.escxel.net/>.



países desenvolvidos procederem a análises comparativas das suas políticas educativas. A própria União Europeia tem financiado projetos de criação de mecanismos e referenciais para a autoavaliação das escolas<sup>47</sup>.

No percurso efetuado pelas escolas e demais organizações educativas, como os Centos Novas Oportunidades, no sentido da autoavaliação e do autoconhecimento tiveram ainda papel de relevo, cremos, alguns outros fatores. No que concerne às escolas públicas, destacamos, por um lado, os encontros, seminários ou congressos, promovidos e/ou realizados pelas instituições de Ensino Superior<sup>48</sup>, alguns dos quais em parceria com serviços centrais ou regionais do Ministério da Educação (a IGE ou as Direções Regionais de Educação), e, por outro lado, as ações de formação dos Centros de Formação de Associações de Escolas, emergentes das necessidades intrínsecas das escolas e agrupamentos. Relativamente a instituições de Ensino Superior e escolas/organizações privadas<sup>49</sup> parecem ter tido particular relevância a **Agência Nacional para a Qualificação, I.P.** (nomeadamente por via da aplicação das Normas Europeias ISO, que apresentam os Requisitos dos Sistemas de gestão da qualidade), e as experiências de adaptação e adoção do **Modelo de Excelência da EFQM** e do **Modelo CAF**<sup>50</sup>.

Cremos poder defender a tese de que os profissionais da educação do nosso país têm sentido necessidade de iniciarem e/ou aprofundarem os seus conhecimentos na vertente específica da avaliação organizacional. E, mais especificamente no que concerne aos agrupamentos e escolas dos ensinos básicos, têm sido criados e implementados dispositivos,

---

<sup>47</sup> Nomeadamente o Projeto *I-PROBE NET- Un réseau thématique Comenius 3 sur l'auto évaluation à l'école. Créez un miroir pour votre école*, financiado através do Programa Socrates, disponível na Internet em <http://www.i-probenet.net/>.

<sup>48</sup> Ao nível das instituições de ensino superior, parece-nos ser de realçar a importância de alguns projetos financiados pela FCT, nomeadamente o Projeto ARQME (Auto-Avaliação em Agrupamentos: Relação com Qualidade e Melhoria da Educação).

<sup>49</sup> Como colégios / escolas / externatos ou centros de formação privados e Instituições Públicas de Solidariedade Social (IPSS).

<sup>50</sup> Referia Patrick Staes no 1º Congresso de Autoavaliação de Organizações de Educação e Formação Experiências com EFQM, CAF e ISO, que teve lugar em 10 de maio de 2011 na Universidade Católica de Lisboa, que têm decorrido experiências piloto da utilização do modelo CAF no setor da educação em países como Bélgica, Itália, Noruega e Portugal.

instrumentos e processos diversos (Afonso, 2001; Azevedo, 2005; Correia, 2006; Alves & Correia, 2008; Curado, 2010; Fialho, Cid, Silvestre & Gomes, 2010; Silvestre, Gomes, Fialho & Cid, 2010a), quer na sequência das orientações legais, nomeadamente a Lei nº 31/2002 (que introduziu no sistema educativo português a obrigatoriedade do desenvolvimento permanente de mecanismos de AA), quer como consequência do Programa de AEE.

O fenómeno mais recente e, a nosso ver, com impactos menos positivos no desenvolvimento organizacional, no que respeita a práticas avaliativas internas na dimensão organizacional, reside na emergência de serviços contratados de assessoria ou aconselhamento, tese que fundamentamos quer no contacto com diversas escolas e agrupamentos de escolas (nomeadamente por via da investigação recente que temos efetuado), na revisão de literatura nacional e internacional sobre a temática em estudo. Bertran (2008) defende que os processos avaliativos dos sistemas educativos nos países ibero-americanos devem incidir na verificação da conformidade dos conteúdos e dos objetivos da avaliação às necessidades, interesses e capacidades dos alunos, ou seja, defende *uma prática avaliativa contextualizada*. Para Béjar (n.d.) deve ser a comunidade educativa em sentido amplo que deverá projetar e implementar a avaliação da escola. E a dificuldade de concretização de tal tarefa organizacional advém da impreparação ou formação deficitária nessa área, por parte dos atores organizacionais, mais notória nos países francófonos do que nos países anglófonos, de acordo com a tese expressa por Thurler (2002), autora que perspetiva a autoavaliação organizacional como o motor da mudança desejada.

Também em Portugal estudos e investigadores diversos defendem a mais-valia organizacional da criação de dispositivos, instrumentos e processos fundados no âmago da organização escolar. A existência de uma cultura avaliativa organizacional generalizada e fundada em práticas de autoavaliação sistemáticas está longe de ser uma realidade, no nosso país, como destaca o último Relatório da OCDE:

in the last decade, Portugal has come far in developing the foundations of a framework for evaluation and assessment. A range of initiatives clearly communicate that evaluation and assessment are priorities in the school system and reveal a coherent and comprehensive agenda to develop an evaluation culture among school agents. However, at the present time, there is no integrated evaluation and assessment framework – it is not perceived as a coherent

whole and it does not visibly connect all the different components. (OCDE, 2012, p. 9)

Assim, poder-se-á concluir que, perante a exigência legal de proceder à AA, nomeadamente com vista à aquisição da desejada autonomia das escolas e à obtenção de bons resultados aquando da AEE, e perante um contexto social nacional e internacional de prestação de contas, diversos têm sido os caminhos percorridos pelas organizações educativas portuguesas.

Parece-nos, contudo, que existe uma centralidade no indicador 'melhoria dos resultados escolares' que aparenta constituir o objetivo central e transversal de todos os modelos adotados.

## 2.2. Autoavaliação e centralidade no indicador ‘Melhoria dos resultados escolares’

O impacto do nível de escolarização da população no crescimento de um país, aos mais diversos níveis (desde o progresso económico, à melhoria das condições de vida e de saúde, passando pela maior coesão social, maior participação cívica e maior capacidade para responder às mudanças tecnológicas, demográficas e de empregabilidade), ou seja, o retorno social e económico do investimento na educação tem sido evidenciado em vários estudos nacionais e internacionais (Fernandes, 2004; Felício & Fernandes, 2005; OCDE, 2010; OCDE, 2012; PISA, 2000, 2003 e 2006; Afonso & Costa, 2009; Pacheco, 2011). O investimento na educação deve ser visto, pois, como um investimento no futuro não só dos países, mas também dos cidadãos<sup>51</sup>.

Assim se justifica, pelo menos aparentemente, o crescente interesse social - a que os *media* vieram dar grande visibilidade – pelos resultados a que as organizações educativas conseguem levar os alunos a alcançar, ou seja, a tão controversa questão dos *rankings* das escolas. Contudo, corre-se o risco de enviesar os resultados, uma vez que tais análises surgem descontextualizadas. Os *rankings* das escolas são, na opinião de Afonso (2009) apenas uma das quatro formas de prestação de contas em curso no atual panorama educativo português, associada à publicitação dos Exames Nacionais (alargados no ano letivo de 2011/2012 e pela primeira vez desde o 25 de abril de 1974 ao 6º ano de escolaridade), a par da avaliação do desempenho docente e da AEE.

A Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, apresenta nove objetivos para o sistema de avaliação das escolas dos Ensinos Básico e Secundário portuguesas, que abarcam, segundo o nosso ponto de vista, os três níveis de repercussão da sua aplicação: o *nível macro* do sistema educativo e das políticas educativas, o *nível mezzo* dos organismos e das estruturas centrais, regionais e locais educativas e o *nível micro* das organizações educativas (incluindo-se neste as

---

<sup>51</sup> Felício e Fernandes chamam a atenção para o facto de que “Enquanto os benefícios económicos da educação são razoavelmente bem conhecidos, a maneira pela qual a educação afeta o desempenho futuro dos indivíduos é ainda pouco compreendida. Nesse aspecto, a hipótese mais difundida é que, na escola, os indivíduos adquirem determinados conhecimentos e desenvolvem certas habilidades que possuem um alto valor no mercado de trabalho. Entretanto, determinar quais são e como medir tais conhecimentos e habilidades não é algo que possua uma resposta simples” (2005, p. 2).

escolas/agrupamentos enquanto organizações, as comunidades educativas e os diferentes atores organizacionais), cuja representação ilustramos na Figura 6.

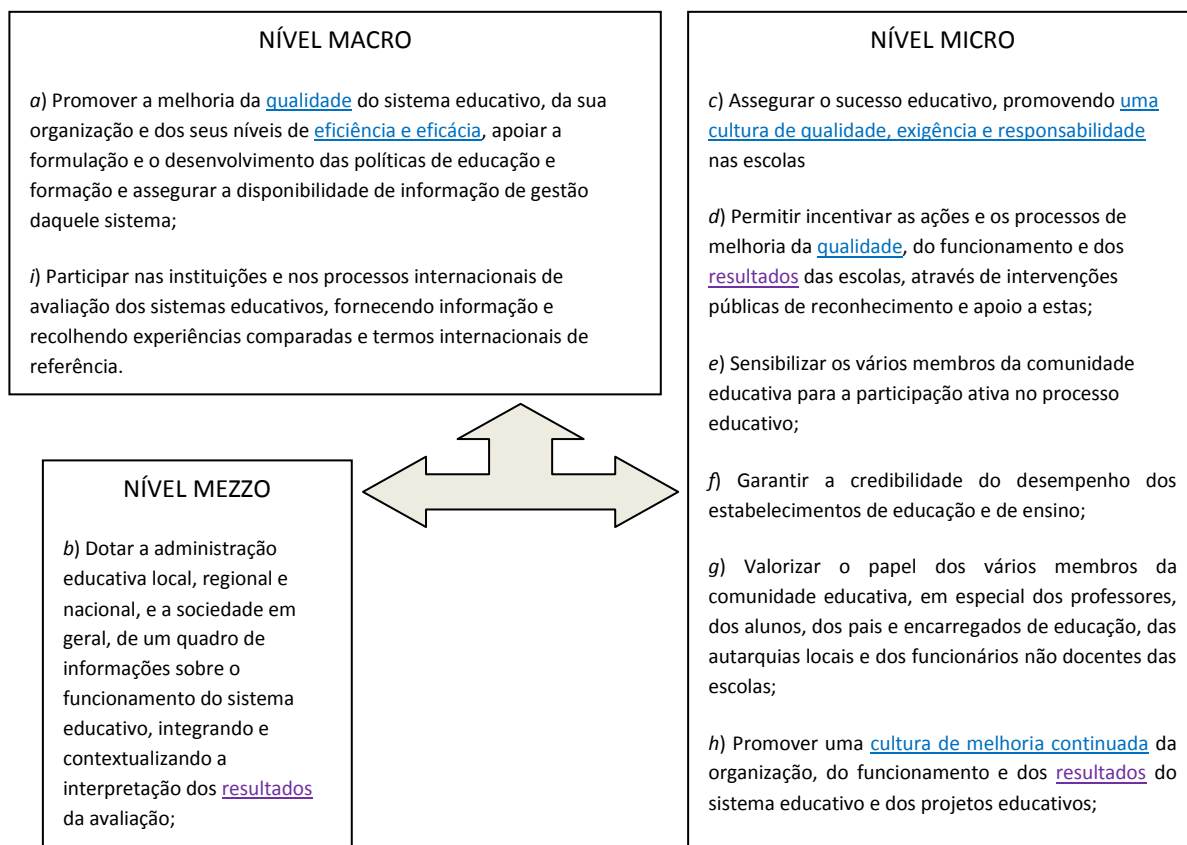


Figura 6. Níveis de intervenção da Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro (Artigo 3º) (destaque e sublinhado nossos).

A análise atenta do conteúdo do articulado legal, deste 3º Artigo da Lei nº 31/2002, conduz-nos à perceção da valorização de dois referenciais: ‘**Resultados**’ e ‘**Qualidade**’ (nas derivações que compõem o seu campo semântico ‘Eficiência’, ‘Eficácia’, ‘Melhoria’, ‘Exigência’ e ‘Responsabilidade’).

Passamos a atentar no Artigo 6º – Autoavaliação, que enuncia cinco objetivos a concretizar através dos procedimentos de AA organizacional: a) Grau de concretização do projeto educativo (...); b) Nível de execução de atividades (...); c) Desempenho dos órgãos de administração e gestão (...); d) Sucesso escolar (...); e) Prática de uma cultura de colaboração. E ao focalizarmos a nossa atenção na alínea d), claramente emerge a repetição dos vocábulos concernentes ao **sucesso escolar**:

d) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens<sup>52</sup>.

Ou seja, ao verificamos a recorrência da terminologia, assistimos ao reforço conceptual e ao primado da defesa da *qualidade dos resultados*, donde extraímos a centralidade no indicador ‘Melhoria dos resultados escolares’, desejado (e desejável?) para os modelos de autoavaliação organizacional das escolas portuguesas.

Assim sendo, não será de admirar que os projetos e as práticas de avaliação organizacional em curso no nosso país surjam com a finalidade expressa de “habilitar as escolas a desenvolver dispositivos de auto-avaliação, úteis ao desenvolvimento da construção de uma escola de qualidade” (Projeto PAR)<sup>53</sup>, procurando provocar “o efeito escola” (Ferrão & Fernandes, 2003), o “efeito de espelho” (Santos Guerra, 2002) ou a emergência das escolas como “organizações aprendentes” (Perrenoud, 2002; Libâneo, 2009).

O lado controverso deste tópico reside, parece-nos, na ênfase e sobrevalorização dos dados resultantes de processos avaliativos externos, quer se trate de resultados escolares de exame, provas finais de ciclo, testes intermédios e provas de aferição nacionais, quer se trate de ações de avaliação externa das escolas. Ou seja, retomamos o tópico do *ranking* das escolas, os quais poderão ter apenas efeitos pontuais na melhoria do serviço educativo em geral, nos resultados escolares e nos procedimentos de autoavaliação. Defende Melo (2007) que

o tema da avaliação do ensino público, sob a forma de *rankings* das escolas, suscita a produção e difusão de representações sociais e profissionais diametralmente opostas. A profusão de objectivos e funções com os quais a escola e os professores são actualmente confrontados revela-se nos discursos. À retórica da igualdade de oportunidades, da democratização da escola e da educação para a cidadania contrapõe-se a que valoriza a qualidade da

---

<sup>52</sup> Sublinhado nosso.

<sup>53</sup> In <https://sites.google.com/site/projdeavaliacaoemrede/>.

escola e do ensino, a meritocracia, o individualismo e o direito à escolha da escola pelos encarregados de educação. (p. 165)

Já Martins (2011) refere que o *ranking* das escolas pode estar ao serviço da criação de um “quase-mercado educacional”, se as escolas dele se servirem para enviar à sua potencial clientela (os pais dos eventuais alunos) uma imagem apelativa e atrativa de si mesmas, enquanto lugares de potenciação de bons resultados escolares. Também Afonso (2009) não deixa de criticar a prestação de contas ou *accountability*, baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. E se as práticas autoavaliativas das organizações educativas se centrarem sobretudo nos resultados dos exames dos alunos, poderá surgir como resultado uma sobrevalorização social desse indicador que é o *ranking* das escolas, uma vez que, inevitavelmente, se assistirá à promoção da competitividade entre as escolas públicas e/ou entre escolas públicas e privadas (Afonso, 2002; Alves & Correia, 2008).

Alguns estudos têm vindo a evidenciar o facto de que faltará às escolas portuguesas, neste seu percurso na senda da AA organizacional, a elaboração de um referencial de avaliação (Ventura, 2006; Rebordão, 2010; Germano, 2011), bem como o uso de recursos tecnológicos atualizados que permitam a economia de esforço e de tempo nas práticas avaliativas organizacionais (Ribeiro, 2012). Deixamos o nosso contributo no subcapítulo seguinte.

### 2.3. Contributo para a criação de um modelo de autoavaliação das unidades de gestão escolares

O presente subcapítulo tem por objetivo contribuir para a reflexão sobre a exequibilidade, a necessidade e a possibilidade de criação de um único modelo de autoavaliação das escolas, generalizável e universalizável, dadas as características peculiares das organizações educativas.

A natureza complexa da avaliação das organizações enquanto disciplina parece-nos inquestionável; ela colhe atualmente contributos teóricos diversos, de outras disciplinas, como sejam a psicologia, a sociologia, a ética, a antropologia, e economia ou a gestão. Tratando-se da avaliação de escolas, parece-nos, também, irrefutável a tese de que se complexifica o complexo, uma vez que as escolas se constituem enquanto organizações multifacetadas e peculiares na sua complexidade. Desta forma, a avaliação da instituição escola não pode deixar de se constituir enquanto avaliação de um fenómeno social contextualizado, que articula vetores como os atores, o contexto espaço-temporal e o enquadramento teórico-legislativo.

Refere Pacheco (2010)<sup>54</sup> que

a designação da escola como objeto de avaliação pode não ter originado muita bibliografia e discussão académica nos últimos anos, mas também é certo que a avaliação institucional tem conhecido uma intensa abordagem, mormente através de organismos transnacionais e supranacionais, que definem a agenda política e impõem lógicas e modelos de regulação. São os casos da OCDE, cujo contributo para a avaliação das escolas é um referente presente nas agendas políticas, e da União Europeia, com relatórios que ligam a avaliação das escolas à autonomia e à responsabilidade dos professores.

São, ainda, de referir os contributos do CNE sobre o estado da arte da temática da avaliação das escolas, mormente no que respeita a todo o processo da AEE no nosso país: o Parecer nº 5/2008 que incide sobre o processo vigente até ao final do ano letivo de 2006/07, enquanto que o Parecer nº 3/2010 abarca o período entre 2007 e 2009, centrando-se na

---

<sup>54</sup> Conferência realizada no Seminário “Avaliação Externa das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto”, realizada na Universidade do Minho, em 13 de julho de 2010, com a colaboração da IGE.



evolução do processo e, simultaneamente, esboçando recomendações para o devir do processo de AEE. Em maio de 2011 o CNE publica as Atas do Seminário realizado em 20 de setembro de 2010, denominado *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspectivas para um novo ciclo avaliativo*.

Em 2007 a Conferência realizada em Lisboa no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia nos dias 2 e 3 de novembro, intitulada “As escolas face a novos desafios”, deixou clara a necessidade de articulação entre as políticas educativas, a autonomia das escolas, o desenvolvimento organizacional, o sistema de prestação de contas e o então considerado maior desafio atual das escolas: “como garantir que todos os jovens possuam as competências-chave necessárias para viverem, aprenderem e trabalharem numa sociedade do conhecimento?” (IGE, 2008, p. 10).

Na sessão de abertura dessa conferência a então Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues particularizou aquela que definiu como “uma segunda exigência” da escola atual, defendendo que

a escola é uma organização com uma missão a desempenhar e uma finalidade própria, requerendo uma gestão eficaz dos recursos, um funcionamento eficiente, trabalho em equipa e distribuição de responsabilidades. As escolas enquanto organizações devem responder por objectivos relativos ao cumprimento de um serviço público de educação que garanta o acesso universal e maximize as possibilidades de todos os alunos atingirem níveis elevados de sucesso escolar. (IGE, 2008, p. 17)

Também as exigências de novas competências (nomeadamente as ‘competências sociais e cívicas’, o ‘espírito de iniciativa’, a ‘formação de cidadãos europeus’, a dimensão de ‘aprendizagem ao longo da vida’ e de capitalização das ‘aprendizagens formais e informais’) não foram esquecidas, sublinhando a oradora que “questões como a da avaliação das escolas ou a das boas práticas organizacionais” (IGE, 2008, p. 23) são exemplos de espaços possíveis de cooperação europeia nas áreas da formação e da educação.

Autores como Fernandes (2008) e Morgado (2004) abordam a problemática da avaliação segundo a perspectiva das avaliações das aprendizagens. Contudo, encontramos validade nas teses que defendem quando as transpomos para o âmbito da avaliação da escola-organização, como tentaremos, de seguida, demonstrar.

Fernandes (2008) sustenta que

parte dos problemas que se arrastam há anos no sistema educativo português resulta de questões relacionadas com a organização e funcionamento das escolas e, sobretudo, das formas como se entende e organiza o ensino e a avaliação. Mas também das concepções que se sustentam acerca das aprendizagens. (p. 19)

Ora, se considerarmos o ponto de vista das unidades de gestão escolares (UGE), podemos, parece-nos, defender a tese de que também do ponto de vista organizacional algum benefício haveria na alteração do modo como elas funcionam, se entendem, se avaliam e aprendem. Se, como defende Fernandes,

a investigação internacional [e nacional] realizada nos últimos trinta anos revela que é possível fazer melhor, quer ao nível das práticas que se desenvolvem nas salas de aula, quer ao nível da chamada avaliação em larga escala, como é o caso dos exames nacionais, obrigatórios, dos ensinos básico e secundário (2008, pp. 23-24),

também nos surge clara a evidência de que, ao nível das UGE a mudança do paradigma avaliativo atual (quer das práticas de autoavaliação e avaliação interna, bem como do modelo de avaliação externa) poderá contribuir para a melhoria do serviço educativo que aquelas prestam às comunidades que servem.

A avaliação interna deve assumir uma dimensão formativa, pelo que deve propor-se atingir o objetivo central de fornecer conhecimento sobre a organização. Esse conhecimento deverá advir através da acumulação de diversos elementos (o todo resultará na composição articulada das diferentes partes ou parcelas de conhecimento recolhidas através de diversas fontes) e, tal como acontece com as aprendizagens dos discentes, o *programa* da avaliação da organização escolar deve desenvolver-se de forma sequencial, hierárquica e contextualizada. Desta forma, deverão ser utilizados múltiplos instrumentos de recolha de informação, melhorados ao longo do tempo. A informação recolhida deverá ser analisada e disseminada por todos os elementos da organização, pelo que as formas de fornecer o *feedback* deverão estar, à partida, contempladas nesse plano de avaliação. “As aprendizagens significativas, as chamadas aprendizagens com compreensão ou aprendizagens profundas, são reflexivas, construídas activamente pelos alunos e auto-reguladas”, defende Fernandes no texto a que

vimos fazendo referência (p. 26). Assim, no que concerne às UGE, os agentes educativos não devem ser

encarados como meros receptores que se limitam a *gravar* informação, mas antes como sujeitos activos na construção das suas estruturas de conhecimento. Conhecer alguma coisa significa ter de a interpretar e ter de a relacionar com outros conhecimentos já adquiridos. Além disso, hoje reconhece-se que não basta saber como desempenhar uma dada tarefa; é preciso saber quando a desempenhar e como adaptar esse desempenho a novas situações. (Fernandes, 2008, p. 26)

Defende Sá (2009), apoiado em Santos Guerra (2002) que não sendo o processo avaliativo organizacional assumido pelos seus atores e em especial pelo corpo docente, facilmente conduz à presença de resistências, teatralizações e imagens distorcidas da realidade, ao negar de evidências e ao sentir do processo avaliativo como mera perda de tempo. Assim sendo, como argumenta Rebordão (2010), a postura organizacional relativa às questões da autoavaliação (AAE) e da avaliação externa (AEE, deve ser abordada numa perspetiva de melhoria da escola, o que será atingível através da adoção de uma metodologia de investigação-ação e no quadro de um modelo autoavaliativo participado, capaz de mobilizar toda a comunidade educativa na análise e resolução dos problemas concretos da organização. A relação entre as duas modalidades avaliativas pode ser retratada através da Figura 7.

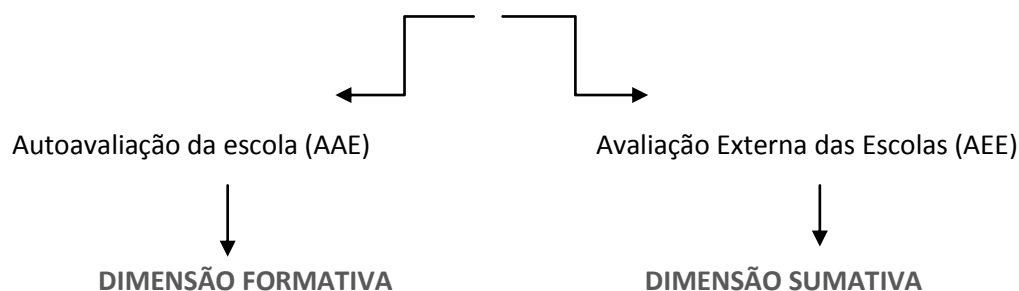


Figura 7. Dimensões da avaliação das organizações escolares

Parece-nos ser, também, muito evidente a validade da transferibilidade das teses de Fernandes para o universo das UGE no que às competências metacognitivas e socioafetivas diz respeito: “é preciso saber integrar, relacionar e mobilizar conhecimentos e estratégias, é preciso saber gerir afetos, emoções e atitudes e saber quando e como utilizar estes saberes”

(p. 26) – o que nos remete, de forma direta, para as questões das lideranças (quer de topo, quer intermédias) e das estruturas de orientação educativa. A síntese de Fernandes é, também, bastante pertinente:

torna-se (...) necessário: a) recorrer a tarefas de avaliação mais abertas e variadas; b) diversificar as estratégias, as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha de informação; c) desenvolver uma avaliação que informe, tão claramente quanto possível, acerca do que (...) todos (...) precisam de saber e ser capazes de fazer; e d) analisar de forma deliberada e sistemática a informação avaliativa recolhida junto [de toda a comunidade escolar e educativa] (Fernandes, 2008, p. 27).

Continuamos a seguir de perto o texto de Fernandes (2008) e constatamos (novamente) a transferibilidade do seu pensamento do âmbito da avaliação das aprendizagens escolares para o nível da avaliação das organizações; ou seja, os princípios que nos apresenta para o contexto ou perspetiva da avaliação do aluno ajustam-se ou encaixam muito razoável e logicamente quando observamos a realidade escolar sob o ponto de vista das UGE. É essa mudança de lentes que nos possibilita adaptar o seu discurso e defender que a avaliação das UGE, quando convenientemente planeada, pode ter um impacto muito relevante nos sistemas educativos porque:

- orienta a organização, os agentes educativos e os próprios estudantes acerca dos saberes, capacidades e atitudes que têm de desenvolver;
- influencia a sua motivação e perceção do que é importante aprender/conhecer;
- estrutura a forma como os docentes devem formar os alunos para o estudo e o modo como devem estruturar o tempo que dedicam ao trabalho académico;
- melhora o serviço educativo prestado e, por consequência, consolida as aprendizagens e conhecimentos globais e individuais;
- promove o desenvolvimento dos processos de análise, de síntese e de reflexão crítica;
- desenvolve os processos metacognitivos, o autocontrolo e a autorregulação.

Tal como Fernandes, também Morgado (2004) define um quadro de análise da problemática geral educativa<sup>55</sup> a partir do núcleo organizacional e sinérgico da sala de aula. Defende a tese de que inclusão e qualidade são conceitos que estão associados de forma íntima numa escola *de e para* todos. A especificidade das organizações escolares não pode ser esquecida, como já defendemos. Morgado, no texto a que nos vimos referindo, cita Ainscow que, numa perspetiva institucional, defende que “as escolas poderão também ser entendidas como sistemas de relações e interações entre pessoas, que serão, naturalmente, mais positivas e facilitadas numa escola de qualidade” (1991, citado em Morgado, 2004, p. 21). Assim, e ainda segundo Ainscow, as escolas devem estabelecer “modelos cooperativos, partilhados, de definição dos objectivos comuns, o que, não acontecendo, facilita a existência, ainda frequente, do isolamento dos indivíduos dentro da organização” (1991, citado em Morgado, 2004, p. 21), acrescentando que “a literatura e a experiência sugerem que uma estrutura assente em modelos de natureza cooperativa se constitui como requisito substantivo para uma escola de qualidade e eficaz” (Morgado, 2004, p. 22).

Morgado prossegue o seu discurso expondo a tese da existência de uma relação estreita entre os resultados escolares e o dinamismo na UGE, parecendo defender como marca positiva e exemplificativa desse dinamismo a presença de um trabalho cooperativo ou colaborativo da equipa docente, a par de outros indicadores, tais como a liderança, o clima positivo na escola e na sala de aula e a valorização profissional dos agentes educativos.

A literatura recente (Santos Guerra, 2001; Pacheco, 2009; Jorro, 2009; Fialho, 2011; Tenório, 2012) aponta para o facto de quanto mais as escolas se assumirem como organizações reflexivas e aprendentes, melhor promoverão a qualidade dos processos de trabalho, melhor resolverão os seus eventuais problemas e melhor qualidade conferirão ao serviço educativo que prestam às comunidades que servem.

Não sendo nosso objetivo definir qualquer modelo que sirva a autoavaliação das escolas, não podemos deixar de referir alguns dos aspetos nucleares da reflexão em torno deste tópico investigativo.

---

<sup>55</sup> Morgado centra o seu discurso na especificidade da “qualidade” na educação.

Pacheco defende a necessidade de as escolas procederem à sua autoavaliação, que considera uma etapa imprescindível e fundamental do processo holístico da avaliação organizacional. Como tal, defende ainda que

a avaliação de uma escola é uma actividade que requer conhecimentos na especialidade da Teoria e Desenvolvimento Curricular, sobretudo se este campo epistemológico for considerado o “estudo interdisciplinar da experiência educativa” (Pinar, 2007, p. 18), cujos lugares comuns, e numa actualização de Schwab (1969), são o contexto (político, social, cultural, económico e ideológico), os actores (alunos, professores, pais e encarregados de educação, autarquias, etc.) e o conhecimento. (2010, p. 79)

Para Sousa, num processo de autoavaliação de uma escola são convocadas questões políticas, éticas e técnicas. Fazem

parte das questões políticas a identificação das finalidades e dos modelos da avaliação, as opções estratégicas de gestão de escola e a utilização dos resultados da avaliação.

Nas questões éticas inserem-se as questões como: – que informação pode ser recolhida sem expor os indivíduos para além do que é profissional ou seja a informação relativa à actuação na escola –, quem determina o que vai ser avaliado, etc.. Nas questões de ordem técnica envolve as seguintes áreas: o que avaliar, quem avalia, que instrumentos utiliza, quando os utiliza, o que se faz com os dados recolhidos e como se fará a sua divulgação. (2007, pp. 76-77)

Na mesma linha de pensamento, Afonso defende a tese de que a prestação de contas ou *accountability*

pode ser conceptualizada como um sistema denso do ponto de vista político, axiológico e epistemológico, bem como um sistema complexo em termos de procedimentos, dimensões e práticas, em que a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização devem, sempre que possível, estar integradas ou ser integráveis. (2009, p. 25)

---

Já Alves e Correia sustentam a necessidade de manter o modelo de AA da escola em permanente coconstrução, dado que

não se tratando de um dispositivo estático e fechado, mas evolutivo, ao serviço de um processo dinâmico, suscitando a problematização e a co-construção do sentido dado à mudança, a referencialização (Figari, 1996) permite chegar a uma melhor especificação dos critérios, indispensáveis à análise do progresso dos projectos de escola. Inseridos num dispositivo de formação e de acompanhamento de projectos de escola, os professores têm que co-construir os critérios que constituem referências, instrumentos de orientação e de regulação da sua acção. (2009, p. 3964)

Tendo ainda em linha de conta a perspectiva de Alves e Correia (2009) de que a construção de dispositivo de autoavaliação deve estar adequado ao desenho-de-escola-futura idealizado por todos os atores organizacionais, bem como por toda a comunidade educativa, defendemos a impossibilidade e indesejabilidade da criação de modelos de AA que não sejam inteiramente emergentes da organização e contextualizados.

## Síntese Interpretativa

Neste capítulo constatámos que, na última década, temos vindo a assistir, quer no contexto nacional, quer no contexto internacional, à emergência de alguns programas e projetos, no âmbito da avaliação organizacional e contextualizados em escolas, dinamizados não por organismos associados à administração central, mas promovidos por entidades privadas: o Programa de AVES, os Projetos Melhorar a Qualidade, Prisma, PAR e ESCXEL. Diversos têm sido os caminhos percorridos pelas organizações educativas portuguesas, no sentido de dar cumprimento à exigência legal de proceder à AA, nomeadamente com vista à aquisição da desejada autonomia e à obtenção de bons resultados aquando da AEE, e perante um contexto social nacional e internacional de prestação de contas. Constatámos também que, internamente, tem surgido um fenómeno que defendemos poder trazer ao sistema educativo português impactos marcadamente negativos: a emergência de serviços contratados de assessoria ou aconselhamento, que consideramos desvirtuarem o processo de olhar interno da organização sobre si própria. Ainda assim, alguns autores recomendam o apoio da figura do “amigo crítico”, sobretudo em escolas que não possuem ainda práticas de avaliação sistematizadas e consolidadas.

Do ponto de vista de Fernández Díaz (1997) as políticas educativas globais valorizam a qualidade, a eficácia e a eficiência das escolas, rumo que a legislação portuguesa tem defendido como sendo o desejável para as organizações escolares. Porém, a existência de uma cultura avaliativa organizacional generalizada e fundada em práticas sistemáticas de autoavaliação está longe de ser uma realidade, no nosso país, como destaca o último Relatório da OCDE (2012).

Parece-nos, contudo, que existe uma centralidade no indicador ‘melhoria dos resultados escolares’ que aparenta constituir o objetivo central e transversal de todos os modelos adotados, o que nos remete para a questão controversa do *ranking* das escolas, que os media tanto enfatizam, mas que apresentam o risco de proporcionarem leituras descontextualizadas.

Passámos em revisão a perspetiva de Morgado (2004) e Fernandes (2008) sobre a avaliação das aprendizagens para considerarmos o ponto de vista das unidades de gestão escolares (UGE) e defendermos a tese de que também do ponto de vista organizacional algum benefício haveria na alteração do modo como elas funcionam, se avaliam e se revelam



organizações aprendentes: a avaliação interna/autoavaliação deve assumir uma dimensão formativa, pelo que deve propor-se atingir o objetivo central de fornecer conhecimento sobre a organização. Do ponto de vista de Rebordão (2010), as escolas devem perceber quer a autoavaliação quer a avaliação externa (AEE) numa perspetiva de melhoria organizacional, o que será atingível através da adoção de uma metodologia de investigação-ação e no quadro de um modelo autoavaliativo participado, que mobilize toda a comunidade escolar, bem como a comunidade educativa, na análise e resolução dos problemas concretos de cada UGE.

Terminamos o capítulo apresentando o nosso ponto de vista sobre a exequibilidade, necessidade e possibilidade de criação de um modelo único ou uniformizado de autoavaliação das organizações educativas, dada a sua natureza complexa: as escolas são organizações multifacetadas e peculiares na sua complexidade, cuja avaliação não pode deixar de se constituir enquanto fenómeno social contextualizado, como defendem o CNE (2010) e Pacheco (2010).

Vimos como a literatura recente (Santos Guerra, 2001; Pacheco, 2009; Jorro, 2009; Fialho, 2011; Tenório, 2012) aponta para o facto de que quanto mais as escolas se assumirem como organizações reflexivas e aprendentes, melhor se encontrarão capacitadas para resolverem os seus problemas, promoverem a qualidade dos processos de trabalho e do serviço educativo que prestam às comunidades que servem.

Assim, e tendo ainda em linha de conta a perspetiva de Alves e Correia (2009) de que a construção de dispositivo de autoavaliação deve estar adequado ao desenho-de-escola-futura idealizado por todos os atores organizacionais, bem como por toda a comunidade educativa, defendemos a impossibilidade e indesejabilidade da criação de modelos de AA que não sejam inteiramente emergentes da organização e contextualizados.

## **SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO**

## **CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

### **Introdução**

Neste capítulo abordamos as questões relacionadas com a metodologia do estudo. Partindo da assunção da centralidade dos objetivos da investigação, as opções metodológicas encontram-se justificadas quer pelo universo de referência deste estudo (as ciências sociais), quer pelo posicionamento epistemológico assumido (o paradigma interpretativista). O dispositivo de investigação manteve-se igual ao pensado e explicitado no início da tese, apesar de termos sentido a necessidade de proceder a alguns ajustes e adaptações às circunstâncias e aos condicionalismos decorrentes da própria investigação, nomeadamente os relacionados com o tempo e o modo de recolha de dados e os atores organizacionais envolvidos.

Começamos por apresentar, num primeiro ponto, as opções metodológicas e respetiva justificação teórica, nele se incluindo a abordagem da natureza da investigação e das fases que ela incluiu, passando de seguida a apresentar a caracterização das unidades de gestão escolar que foram objeto de estudo, a seleção dos atores organizacionais cujo discurso constitui o enfoque deste estudo empírico e, finalmente, a explanação das técnicas de investigação utilizadas e a explicitação de todas as fases processuais.

### 3.1. Opções metodológicas e sua justificação

#### 3.1.1. Natureza da investigação

As opções metodológicas encontram-se justificadas, julgamos, pela complexidade – técnica, científica e humana (Nóvoa, 2004) – e pela especificidade do objeto de estudo: a escola, cuja complexa função social, nesta atual sociedade também ela complexa (Delors, 1996) se funda na missão incontestável e incontornável de preparar todos e cada um dos seus alunos para a vida, ou seja, de os apetrechar com os conhecimentos, capacidades e competências capazes de os levar a participarem ativa, assertiva e responsavelmente na vida social; a escola que, enquanto organização, deve ser assumida como uma comunidade aprendente e autorreflexiva, capaz de promover a participação, o desenvolvimento e a satisfação da comunidade educativa que serve e de influenciar positivamente o contexto social envolvente (Silvestre, Gomes, Fialho & Cid, 2010b).

Centrámo-nos no **paradigma interpretativista**, tendo levado a cabo uma **abordagem mista da temática, porém predominantemente qualitativa**, por considerarmos que seria esta a metodologia que melhor responderia aos objetivos da investigação. Tratando-se de um estudo contextualizado – e, portanto, não extensível ou generalizável –, no qual analisámos um largo número de informações complexas e pormenorizadas que teve por base a análise discursiva (entrevistas a atores organizacionais) e documental (Relatórios de escola elaborados pela Delegação Regional do Alentejo da IGE no âmbito da Avaliação Externa das Escolas, legislação, páginas *web* das escolas e de instituições e bibliografia de autor), a análise da temática integrou, pois, o ponto de vista de diferentes atores organizacionais, suportada por uma sólida fundamentação teórica da temática.

Souza e Prado (2009, p. 3) expõem a teoria de Morgan, autor que “trabalha com quatro paradigmas sociológicos, que segundo ele compõem uma base ontológica e epistemológica que fundamenta as teorias organizacionais modernas”, defendendo a validade da teoria deste autor para o estudo da gestão das organizações escolares e apresentando o paradigma interpretativista com as características que o Quadro 9 expõe.

## Quadro 9

*Características do Paradigma Interpretativista*

Paradigma Interpretativista	
Teorias	Técnicas
Hermenêutica, Etnometodologia e Interacionismo Fenomenológico	Realização e Produção de Sentido, Jogos de Linguagem e Texto

(Adaptado de Souza &amp; Prado, 2009)

Souza e Prado (2009, p. 9) referem ainda Meltzer, Petras e Reynolds, autores que defendem que a perspectiva interpretativa consiste, sobretudo, numa “orientação teórica que se apoia em duas grandes correntes”, a *fenomenologia* (preocupada em “compreender o sentido dos acontecimentos e interações das pessoas ordinárias nas suas situações particulares”) e o *interacionismo simbólico* (que se funda no pressuposto de que a experiência humana é mediada pela interpretação, pelo que todo o sentido é não só produto da interação social entre os seres humanos, mas também o resultado de um processo interpretativo individual fundado no contexto simbólico em que cada sujeito se encontra inserido).

A finalidade da investigação que levámos a cabo consistiu na compreensão e interpretação do objeto de estudo, com vista à construção de significados emergentes no campo investigativo. Desta forma, a investigação conduziu à produção de análises indutivas e dedutivas, a partir de elementos discursivos explícitos e/ou implícitos, e que passaram pelo crivo da nossa interpretação de sujeito-investigador.

Selecionada com base nas especificidades do objeto de estudo, e porque se trata de “estudar o que é particular, específico e único” (Afonso, 2005, p. 70), considerámos que a **estratégia metodológica** mais adequada deveria passar pela articulação entre a análise discursiva (dos dados provenientes da aplicação do inquérito por entrevista) e a análise documental (dos Relatórios da AEE das UGE selecionadas), numa aproximação ao que alguns autores denominam como ‘estudo de caso’ (Stake, 1995; Yin, 2003) e que Pacheco (2012) define como sendo

o estudo aprofundado de uma realidade, tipologicamente diversificada, (...) [que] identifica-se por descritores específicos, por exemplo, contexto, singularidade, identidade, significado, compreensão, profundidade, pluralidade e sentido, radicado na perspectiva iluminista de

avaliação e na diversidade metodológica de recolha e análise de dados. (2012, p. 14)

Este estudo intensivo teve como intenção a análise em profundidade da realidade, sem que fosse nossa pretensão alcançar a generalização dos resultados, sendo que o ponto de partida para as opções metodológicas residiu na consideração da necessidade de compreender e interpretar a realidade a partir da representação que dela evidenciam os diversos atores organizacionais participantes (Bell, 2005; Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 2003; Myers, 1997; Vieira, 1999; Coutinho & Chaves, 2002).

Como **método principal de recolha de dados recorremos ao inquérito por entrevista**, tendo aplicado a todos os atores organizacionais entrevistados o mesmo guião da entrevista semiestruturada. Após a recolha destes dados qualitativos, procedemos à **análise de conteúdo** dos mesmos. A análise de conteúdo foi, pois, a ferramenta que elegemos para a compreensão e a (re)construção dos significados produzidos pelos atores organizacionais ouvidos em entrevista e que os mesmos exteriorizaram no seu discurso<sup>56</sup>. A perceção do conteúdo e, de modo especial, as inferências que produzimos ao longo da nossa interpretação e análise discursiva tiveram sempre subjacentes os objetivos propostos para a investigação, bem como a nossa preocupação constante de conferir credibilidade e fiabilidade<sup>57</sup> à análise de conteúdo. Yin (2003) chama a atenção para o facto de, no quadro de uma metodologia qualitativa, a validade do método poder conseguir-se através da comparação de dados e da evidenciação quer de semelhanças, quer de contrastes.

Diferentes autores, oriundos de áreas/disciplinas científicas várias (Bardin, 1994; Moraes, 1999; Farias, 2000; Mayring, 2000; van Dijk, 2003; Nikander, 2006; Keating, 2008; Morgan,

---

<sup>56</sup> Em termos de definição de conceitos, definimos **texto** como o **produto** verbal de um ato comunicativo, e **discurso** como o **processo** de produção/construção desse texto, socialmente condicionado, seguindo as definições de Ducrot (1984), Adam (1990) e van Dijk (1983).

<sup>57</sup> Defendemos que, no seio do paradigma interpretativista a ‘credibilidade’, a ‘fiabilidade’ e a ‘confiabilidade’ da investigação podem e devem ser asseguradas pelo investigador, nomeadamente através do recurso à triangulação de fontes e de instrumentos; o rigor e a justeza devem estar subjacentes em todas as fases da investigação, podendo alcançar-se, nomeadamente, através do conhecimento aprofundado, direto e próximo do objeto de estudo (a realidade), da preocupação contínua com o estado da arte e, ainda, através de um constante recentramento nos objetivos investigativos. Acresce ainda o facto de, em sede de análise de conteúdo, a Semântica, “que se dedica às noções de verdade e de valor informativo”, segundo Serra (1996, p. 10), e a Pragmática se encontrarem associadas (Ducrot, 1984).

2010) defendem que a análise de conteúdo (porque se trata de analisar e interpretar textos contextualizados, produzidos em situação comunicativa), não se constitui como simples técnica, devendo ser considerada como uma metodologia variada, pelo que deve estar em permanente revisão: a análise dos dados deve processar-se de forma cíclica e circular, e não de forma sequencial e linear, uma vez que os dados não falam por si, necessitam do olhar e da atenção do investigador para deles extrair significado, em confluência com os objetivos da investigação. Adam (2010) esclarece que na análise de conteúdo de um texto ou análise do discurso o investigador tem por objetivo não apenas descrever os discursos através dos meios linguísticos e paralinguísticos mobilizados, mas também pretende construir uma compreensão da própria produção de sentido, ou seja, das operações necessárias à realização do sentido produzido. Outro dos pressupostos teóricos nos quais fundamos a nossa análise é a tese de van Dijk, segundo o qual um texto não pode ser compreendido meramente pela interpretação do seu conteúdo frásico ou estrutura de superfície, sendo antes necessário proceder à sua integração num tipo textual específico e recorrer a informações contextuais que permitam a análise discursiva profunda. Para Ducrot (1984) a palavra atualiza-se no discurso e este ganha sentido no contexto em que é produzido.

Procedemos ainda à análise de conteúdo dos Relatórios da AEE de 2006/2007 das UGE selecionadas, procurando com esta análise alcançar uma compreensão holística e um aprofundar do nosso conhecimento da realidade em estudo. A triangulação dos dados obtidos por recurso a variadas fontes teve por objetivo assegurar a cientificidade e a fiabilidade dos resultados desta investigação.

Foram, assim, analisadas informações complexas e pormenorizadas, tendo por base quer o discurso dos entrevistados, quer os Relatórios da AEE de 2006/2007 das UGE selecionadas, à luz de um constructo teórico de suporte (a partir da análise documental prévia: legislação, dados oficiais do ME/MEC, nomeadamente da IGE/IGEC, bibliografia de autor).

### 3.1.2. Fases da investigação

A primeira fase desta investigação contemplou a familiarização com a natureza e com a área do objeto de estudo, a definição da problemática e a delimitação das unidades de análise. A investigação iniciou-se, pois, com a abordagem à temática através da revisão bibliográfica, que fomos aprofundando e atualizando ao longo de todo o processo investigativo. Ainda nessa fase inicial da investigação procedemos ao desenho da mesma, tendo identificado a pergunta de partida e os objetivos da investigação, na sequência dos quais procedemos à seleção das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados a produzir e utilizar.

**De seguida, determinado o número de participantes e definidos os critérios para a sua seleção, a consulta da página<sup>58</sup> on-line da IGE** permitiu identificar as escolas abrangidas pela Delegação Regional do Alentejo, da Inspeção-Geral de Educação, que foram alvo de Avaliação Externa no ano letivo de 2006/2007.

Previu-se, ainda, a análise dos dados relativos ao Primeiro Ciclo da Avaliação Externa de Escolas (das escolas selecionadas para estudo), no que concerne aos 'resultados escolares' e à 'prestação do serviço educativo', com vista à articulação da informação recolhida quer através das entrevistas, quer da análise dos Relatórios da AEE. Pretendíamos desta forma efetivar a triangulação de dados observados e de fontes, possibilitando também o cruzamento dos dois tipos de olhares de que se compõe a avaliação das escolas, na sua dimensão organizacional: Avaliação Interna/Autoavaliação e Avaliação Externa. Tratando-se de estudar uma realidade complexa (Yin, 2003), como é o caso das escolas, pretendemos assegurar o rigor e a justeza da recolha, tratamento e apresentação dos dados empíricos através do recurso a fontes diversificadas.

A segunda fase desta investigação consistiu essencialmente na produção, validação e testagem do principal instrumento de recolha de dados, o guião da entrevista semi-estruturada, adiante pormenorizadamente explicitada. No decurso desta fase pudemos levar a cabo alguns estudos centrados na análise dos Relatórios da AEE de 2006/2007 das UGE selecionadas, sobre aspetos tão diversos como os fatores identificados como aqueles que, nas UGE estudadas, se encontram na base de uma avaliação mais favorável dos desempenhos globais (Silvestre, Fialho & Cid, 2011) (no que aos resultados escolares concerne), o grau de

---

<sup>58</sup> Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/site\\_actividadev2/homepage.htm](http://www.ige.min-edu.pt/site_actividadev2/homepage.htm).



participação das famílias e da comunidade no processo de autoavaliação das organizações escolares (Silvestre, Gomes, Fialho & Cid, 2011a), ou os sinais de uma mudança educacional implícitos na interação entre a escola, as famílias e a comunidade (Silvestre, Gomes, Fialho & Cid, 2011b). Esses estudos foram apresentados em seminários e congressos ou publicados em revistas científicas, em 2011.

Na terceira fase da investigação levámos a cabo os contactos com as UGE estudadas, com vista à auscultação dos atores organizacionais previamente definidos, tendo, seguidamente à recolha dos testemunhos individuais, procedido à transcrição<sup>59</sup> e validação das entrevistas audiogravadas, bem como à validação das mesmas pelos sujeitos da enunciação. Seguiu-se a produção da matriz de categorização que permitiu a análise de conteúdo subsequente. E, concomitantemente, fomos procedendo à atualização da revisão bibliográfica, bem como à atualização no que concerne às alterações de política educativa que os normativos legais que iam sendo publicados faziam repercutir na vida corrente das escolas portuguesas.

A quarta fase consistiu na análise dos Relatórios da AEE de 2006/07 das dez UGE estudadas, com vista à triangulação de dados (Duarte, 2009). O recurso a diferentes fontes e a utilização de diferentes técnicas possibilita, cremos, assegurar a complementaridade dos dados, no sentido em que a nossa análise abarcou diversas facetas dessa realidade complexa que é a dimensão organizacional de cada uma das UGE estudadas, alcançando-se uma visão holística da realidade em estudo. Metaforicamente falando, é como se cada uma das UGE estudadas fosse um cubo, cujas faces pudessem ser olhadas ao pormenor através de um instrumento analítico, técnica, método ou fonte diversos, sendo que apenas a perspetiva cumulativa poderia possibilitar a compreensão do objeto.

Finalmente, procedemos à redação compósita desta tese, que nos induz à colocação da problemática sob novos olhares e pontos de vista, anunciando já a necessidade de procedermos a novos questionamentos, pela desocultação de informações e pela inquietação pessoal que motivou. A Figura 8 sintetiza as fases investigativas que levámos a cabo.

---

<sup>59</sup> Integramos a transcrição de todas as entrevistas no CD-ROM que acompanha a Tese.

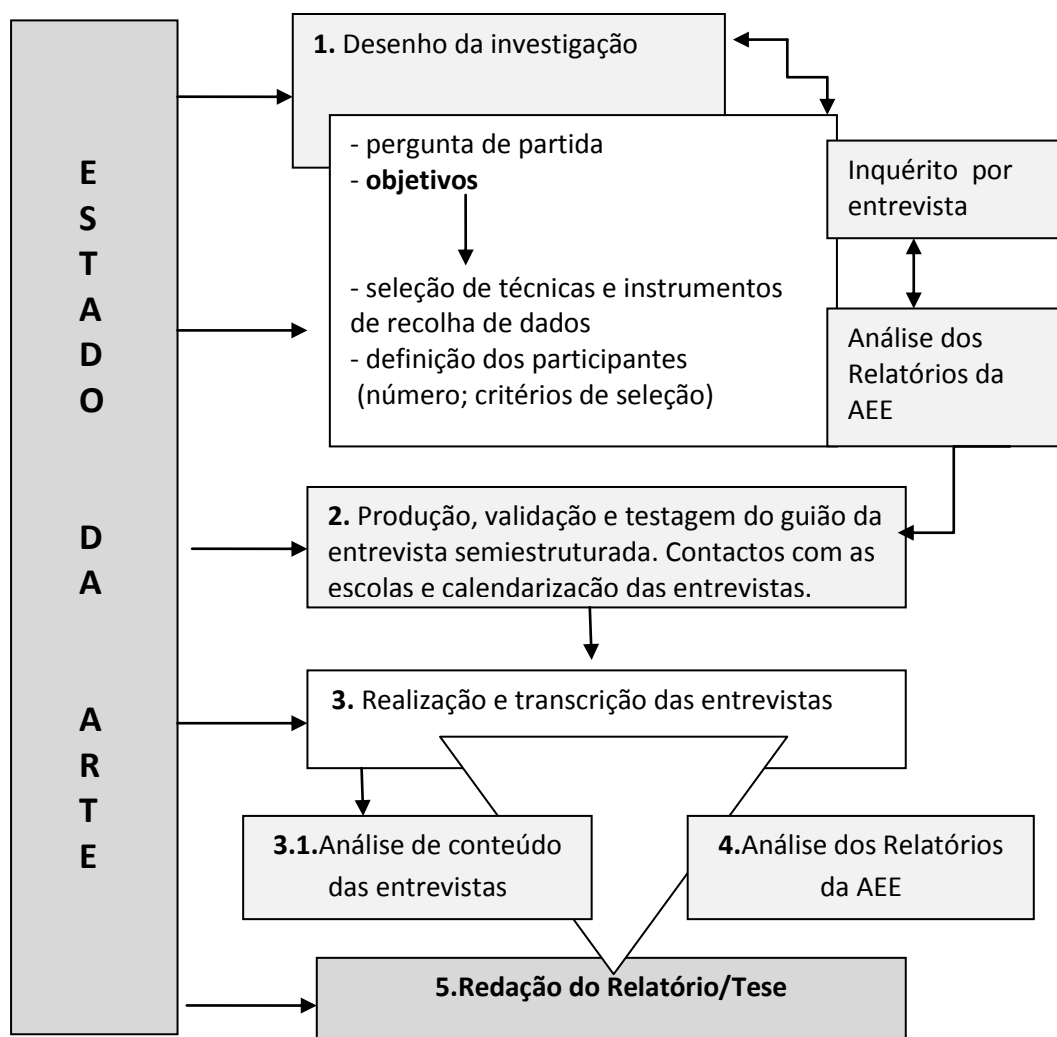


Figura 8. Fases da investigação

### 3.2. Caracterização das unidades de gestão escolar objeto de estudo

Após a definição da problemática, procedemos à delimitação dos casos a estudar.

Pretendemos, desde o início desta investigação, focalizar-nos em escolas da região Alentejo, não só pela proximidade geográfica e facilidade de acesso (fatores importantes que todo o investigador tem de pesar, se não quiser correr o risco de comprometer, por motivos logísticos, a sua investigação), mas também por ser essa a área de influência da Universidade de Évora, instituição que acolhe esta investigação.

A definição da baliza temporal enquadradora foi, também, alvo de ponderação, tendo sido selecionadas as escolas que haviam integrado a primeira fase do processo (da responsabilidade da IGE) de Avaliação Externa das Escolas (aplicação da Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro), ou seja, as escolas do Alentejo que tinham sido submetidas ao processo de AEE no primeiro ano do Primeiro Ciclo avaliativo.

A seleção das unidades de gestão a estudar fundamentou-se em critérios muito naturalmente evidentes, já que se tratava de escolas que se tinham candidatado ao processo nesse ano inicial do Primeiro Ciclo avaliativo (o qual se aproximava do fim aquando do início deste estudo) e que o grupo dessas UGE incluía um número quase equivalente de escolas secundárias não agrupadas e de agrupamentos de escolas, abarcando a área territorial de Delegação Regional do Alentejo da IGE e que corresponde à área geográfica abrangida pela Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Alentejo.

No ano escolar de 2006/2007<sup>60</sup> foram 10 as UGE do Alentejo que incluíram o Programa de Avaliação Externa das Escolas. Com o objetivo de proceder a uma breve caracterização dessas escolas, apresentam-se no Quadro 10 alguns dados dessas UGE relativos àquele ano.

---

<sup>60</sup> O estudo não inclui a análise da realidade no Agrupamento nº2 de Évora, em função do cargo que, à altura, desempenhámos nessa unidade de gestão (Presidente do Conselho Executivo), fator que condicionaria e enviesaria a análise e a nossa leitura dos resultados da investigação.

Quadro 10

*Caracterização das unidades escolares selecionadas para análise*

UGE	LOCALIZAÇÃO	N.º TOTAL DE ALUNOS	N.º TOTAL DE PROFESSORES	NÍVEL DE ENSINO	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL
UGE 1	Alentejo Litoral	1138	90	Agrupamento Vertical de Escolas	2
UGE 2	Baixo Alentejo	1083	128	Agrupamento Vertical de Escolas	3
UGE 3	Baixo Alentejo	1166	126	Agrupamento Vertical de Escolas	3
UGE 4	Baixo Alentejo	856	112	Agrupamento Vertical de Escolas	1
UGE 5	Alentejo Litoral	850	100	Agrupamento Vertical de Escolas	2
UGE 6	Alto Alentejo	617	Informação não disponível no Relatório da AEE	Agrupamento Vertical de Escolas	3
UGE 7	Alto Alentejo	688	86	Escola Secundária	3
UGE 8	Alto Alentejo	700	100	Escola Secundária com 3ºCiclo	2
UGE 9	Alentejo Litoral	577	Informação não disponível no Relatório da AEE	Escola Secundária	2
UGE 10	Baixo Alentejo	456	55	Escola Secundária com 3ºCiclo	2

No ano escolar de 2011/2012 todas as UGE analisadas neste estudo foram alvo da segunda AEE, uma vez que esse foi o ano do início da segunda fase da AEE. Durante o período que mediou entre os dois procedimentos avaliativos externos, da responsabilidade da IGE em 2006/2007 e da IGEC em 2011/2012, diversas foram as alterações ocorridas no sistema político português: alteração de política educativa, mudança do Quadro de Referenciais para a AEE, reconfiguração do mapa administrativo escolar (por via dos sucessivos reagrupamentos de escolas e agrupamentos de escolas<sup>61</sup>). A página *on-line* do MEC divulga a lista das agregações de escolas e agrupamentos, relativas às 1ª e 2ª fases, que reproduzimos no Anexo 1.

De facto, no que diz respeito à rede educativa, os últimos Governos têm procedido a alterações significativas da constituição dos agrupamentos de escolas um pouco por todo o

<sup>61</sup> Cf. Anexo 1.

país. Ainda que não tenha interferência direta nos objetivos que nos propusemos alcançar, pareceu-nos, assim, de toda a pertinência proceder a uma caracterização atualizada das UGE envolvidas no estudo empírico desta investigação. Assim sendo, foi possível apurar que, efetivamente, a reorganização da rede escolar afetou e/ou afetará, até ao final do ano letivo de 2012/2013, 9 das 10 unidades orgânicas que constituem o objeto deste estudo, como revela o Quadro 11.

Quadro 11

*Caracterização atual das UGE, a partir do reordenamento da rede escolar, em 2012/13*

SITUAÇÃO ADMINISTRATIVA ATUAL	UGE
Sem alteração	<b>UGE4</b>
Com alteração	<b>UGE1, UGE2, UGE3, UGE5, UGE6, UGE7, UGE8, UGE9, UGE10</b>

Com efeito, duas das três UGE que sofreram alterações (a **UGE6** e a **UGE10**) encontram-se incluídas na listagem<sup>62</sup> publicada pelo atual Governo das unidades orgânicas que foram alteradas na primeira fase da nova reestruturação da rede educativa, encontrando-se a terceira delas (a **UGE7**) inserida na segunda fase da agregação de escolas, implementada no ano letivo de 2012/2013. Cinco das escolas integram a listagem de unidades de gestão escolares da terceira fase de agregação de escolas<sup>63</sup> (**UGE1, UGE2, UGE3, UGE5, UGE8 e UGE9**).

<sup>62</sup> Cf. página do Governo, <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-atualizado/20120601-mec-agregacao-escolas.aspx>.

<sup>63</sup> Cf. página do Governo, <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia.aspx>.

### 3.3. Seleção dos atores organizacionais

Tendo por objetivo encontrar eventuais pontos de convergência ou de divergência na atuação das escolas, no que diz respeito às práticas de avaliação interna, identificámos, à partida, como **público-alvo** representantes dos diferentes órgãos e estruturas de administração, direção e gestão escolares das unidades de gestão que foram selecionadas para análise.

Articulando a preocupação com a necessidade de “assegurar uma maior abrangência e plausibilidade na construção de teorias ou generalizações aproximativas mais sólidas” (Afonso, 2005, p. 72) com esse outro fator, também necessário a qualquer investigação, que consiste na ponderação da exequibilidade prática, decidimos proceder à auscultação de três atores organizacionais em cada UGE estudada. E, como defendem Coutinho e Chaves (2008), numa investigação tanto a seleção do objeto de estudo, como a seleção do público-alvo devem ser intencionais, em função de critérios fundamentados e dos objetivos do estudo. Assim, estabelecemos como critério principal a pertinência do cargo exercido e a sua proximidade com a temática em estudo: a avaliação das escolas e a avaliação nas escolas. Desta forma, e uma vez que a **técnica de recolha de dados** consistiria, fundamentalmente, na realização de entrevistas a três atores organizacionais por UGE, e tendo presente os objetivos definidos para esta investigação, identificámos as figuras do diretor, do presidente do Conselho Geral e do coordenador/elemento da equipa de avaliação interna/autoavaliação<sup>64</sup> (ou, na sua ausência, de um coordenador de departamento) como sendo os atores organizacionais cujas representações importava perceber.

Na totalidade, ouvimos em entrevista vinte e sete atores organizacionais, distribuídos pelas categorias atrás mencionadas da forma que o Quadro 12 retrata.

---

<sup>64</sup> Colocamos a dupla designação *avaliação interna/auto avaliação* dado que os conceitos não são sinónimos, como adiante esclarecemos. A utilização da designação de *Avaliação Interna* numa perspetiva ampla inclui a autoavaliação (que não deixa de ser uma avaliação interna).

## Quadro 12

*Distribuição dos inquiridos por categoria, de acordo com o papel organizacional*

Diretor		Presidente do Conselho Geral		Coordenador/ elemento da equipa de AI		Coordenador de departamento	
9	34,6%	8	30,8%	9	30,8%	1	3,8%
Total de inquiridos							27

A relevância destes atores organizacionais, quer nos procedimentos de AI, quer nos processos de AEE, parece-nos incontornável, justificando-se, pois, a sua seleção no contexto desta investigação, tanto mais que se tratava, do nosso ponto de vista, de questionar provocando, simultaneamente, um qualquer efeito formativo e construtivo (Ponte, 2004) nas UGE que estudámos. Cremos que esse aspeto constitui, à partida, um dos impactos mais imediatos e diretos da abertura da escola à investigação, quanto mais não seja pela oportunidade do autoquestionamento e de atualização conceptual de que essa abertura se reveste.

Contudo, a intenção inicial de auscultação de três elementos de cada UGE não foi concretizada, por motivos que nos são alheios e que resultam de dois aspetos distintos: por um lado, a singularidade de cada organização escolar acabou por se manifestar, também, no menor ou maior grau de abertura da escola à investigadora (elemento externo à instituição) e à investigação (marcadamente conotada com os matizes com que a própria AEE tinha tingido cada unidade de gestão); por outro lado, a existência de alguns condicionalismos institucionais – como a inexistência de uma equipa de AI, numa das UGE, ou aspetos relacionais institucionais noutra UGE.

Assim, cremos ser pertinente especificar melhor a caracterização dos atores organizacionais ouvidos em entrevista, nas diferentes organizações escolares estudadas, pelo que procedemos a essa especificação através do Quadro 13, que a seguir apresentamos.

Quadro 13

*Distribuição dos inquiridos por categoria organizacional, nas 10 UGE estudadas*

		UGE 1	UGE 2	UGE 3	UGE 4	UGE 5	UGE 6	UGE 7	UGE 8	UGE 9	UGE 10
Direção	Diretor										
	Adjunto										
Conselho Geral	Presidente										
	Elemento docente										
Equipa de AI	Coordenador										
	Elemento docente										
Coordenador Departamento											
Total de inquiridos por UGE		3	3	2	3	1	3	3	3	4	2

Considerando que o contexto dentro do qual se analisam os dados deve ser explicitado em qualquer análise de conteúdo, importa salientar algumas particularidades evidenciadas no Quadro 13. A primeira constatação é a de que as lideranças de topo foram ouvidas em todas as escolas, uma vez que, mesmo nos dois casos em que não foi possível ouvir os diretores, estes fizeram-se substituir e representar por um adjunto, com a justificação de que recaía nesse ator organizacional a coordenação das tarefas de avaliação interna da organização. Relativamente à representatividade do Conselho Geral, destaca-se o facto de em 7 dos 10 casos os presidentes desse órgão terem sido ouvidos, tendo, contudo, a sua representatividade sido de 80%, dado que na **UGE9** o presidente do CG foi substituído pelo secretário do órgão, também ele elemento docente. Em fase de criação dos critérios de seleção dos atores organizacionais tínhamos colocado a hipótese de ouvir um coordenador de departamento caso não existisse equipa de AI, como veio a verificar-se na **UGE7**.

Foi ainda à luz do paradigma interpretativista (que, de acordo com Ponte, 2008, deve sublinhar a necessidade fundamental de compreender o ponto de vista dos intervenientes no processo) que lidámos com os imprevistos da investigação. Um deles residiu no alongamento temporal do período de realização das entrevistas, tendo tido como consequência direta a necessidade de reajustamentos sucessivos da calendarização da investigação. Um outro consistiu no facto de na última escola e na sua última entrevista se terem apresentado em simultâneo dois atores organizacionais – sendo um deles o coordenador da equipa de AI e o



outro um dos elementos dessa equipa –, que acabámos por entrevistar. A inclusão dessa entrevista foi ponderada, sendo essa inclusão na investigação justificada pelo interesse das informações que nos forneceu.

### 3.4. Inquérito por entrevista

#### 3.4.1. Fases da produção de uma entrevista

Uma vez que a **técnica de recolha de dados** consistiu, fundamentalmente, no inquérito por entrevista, aplicado a três atores organizacionais por UGE (diretor, presidente do Conselho Geral e coordenador/elemento da equipa de avaliação interna ou, na sua ausência, coordenador de departamento), decidimos que a entrevista semiestruturada seria a modalidade mais adequada, com vista à consecução dos objetivos que nos tínhamos proposto alcançar.

Com Duarte (2004) consideramos que o uso de entrevista em estudo de âmbito qualitativo se justifica pelo elevado número de informações que a técnica permite recolher, sendo, contudo, necessário que o investigador assegure a necessária definição de critérios, de modo a conferir confiabilidade e cientificidade ao seu estudo. A autora defende que as entrevistas

são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (2004, p. 215)

Começámos por elaborar o guião das entrevistas semiestruturadas (que inserimos no Apêndice I), comum a todas as entrevistas realizadas, tendo iniciado esta tarefa investigativa com a definição dos itens constitutivos desse guião: **Bloco, Objetivos específicos, Formulário de questões e Questões subsidiárias.**

### 3.4.1.1. Elaboração do guião da entrevista semiestruturada

O guião foi estruturado em três partes ou blocos de perguntas, a partir dos objetivos definidos para a investigação, para os quais estabelecemos objetivos específicos, constantes do Quadro 14.

Quadro 14

*Objetivos gerais e específicos da entrevista*

BLOCO	Objetivos específicos
<b>I</b>  <i>Conhecer as alterações que surgiram nas escolas, em consequência do processo de Avaliação Externa (AE), no que concerne aos Domínios “Resultados – Sucesso Académico” e “Prestação do Serviço Educativo – Acompanhamento da prática letiva”.</i>	Conhecer as representações do interlocutor relativamente ao processo de Avaliação Interna (AI) da organização.
	Conhecer as representações do interlocutor relativamente ao processo de Avaliação Externa (AE).
	Conhecer o rumo que a organização tomou, após a intervenção da equipa de Avaliação Externa.
	Conhecer as práticas de monitorização dos resultados – sucesso académico.
	Conhecer os mecanismos internos de supervisão e acompanhamento da prática letiva.
<b>II</b>  <i>Identificar eventuais padrões de alteração registados nas unidades de organização alvo de estudo, potenciadores da eficácia de eficiência, eficácia e qualidade organizacionais.</i>	Conhecer o modo como a organização utilizou e utiliza as informações geradas pelas práticas de Avaliação Interna e por via da Avaliação Externa.
	Conhecer os métodos de recolha de evidências de aprendizagem.
	Conhecer os papéis dos diversos atores organizacionais no processo de monitorização da prática letiva e dos resultados escolares.
<b>III</b>  <i>Identificar eventuais padrões de alteração registados nas unidades de organização alvo de estudo, potenciadores da eficácia de eficiência, eficácia e qualidade organizacionais.</i>	Conhecer a opinião dos inquiridos sobre os eventuais Planos de Melhoria, produzidos após a publicitação do resultado da AE.
	Conhecer as relações entre o feedback organizacional, as alterações de práticas e a melhoria de resultados.
	Conhecer a relação existente entre a análise dos resultados escolares e as tomadas de decisão ao nível da gestão de topo e das lideranças intermédias.

Ainda nesta fase inicial da etapa investigativa procedemos à elaboração do formulário de questões, bem como das questões subsidiárias, as quais se incluem numa estratégia de

antecipação de uma eventual dificuldade de compreensão da metalinguagem utilizada. A inclusão do conjunto de questões subsidiárias justifica-se pelo nosso entendimento de que o inquérito por entrevista semiestruturada deve ser um instrumento flexível, considerando o guião da entrevista como um roteiro ou guia orientador da condução da entrevista, que deve ir sendo reorientado durante a interação entrevistador/entrevistado. Dessa forma, e porque entendemos a entrevista como um instrumento dialogístico de interação verbal em copresença, algumas vezes a ordem das questões colocadas seguiu o fio condutor do diálogo (pelo que a ordem das questões não foi rigidamente seguida em todas as entrevistas). Por essa mesma razão no decurso dos diálogos surgiram, por vezes, novas questões que o contexto fez emergir.

### 3.4.1.2. Validação do guião da entrevista

A proposta de guião da entrevista ou entrevista-modelo foi enviada para análise a três peritos portugueses na área das Ciências da Educação<sup>65</sup> (todos eles conceituados docentes e investigadores, com mérito reconhecido nacional e internacionalmente), por correio eletrónico, acompanhada de uma breve contextualização da investigação que incluía, nomeadamente, a questão de partida e os objetivos da investigação.

Posteriormente à receção do *feedback* apreciativo, procedemos à inclusão das propostas de melhoria do instrumento, concluindo-se dessa forma o processo de validação prévia desse guião de entrevista. Apenas um dos peritos consultados propôs algumas reformulações/especificações no Guião da Entrevista, as quais recaíram sobre aspetos relativos à natureza do discurso o que nos conduziu a reformular ou introduzir algumas das questões subsidiárias, com vista a uma melhor identificação do trabalho interno das escolas.

Finalmente, foi o mesmo aplicado, para efeitos de testagem, numa UGE não incluída no estudo.

---

<sup>65</sup> Sendo que são as seguintes as suas áreas de especialidade: especialista em Ciências Sociais e Ciências da Educação; especialista em Avaliação em Educação; especialista em Ciências da Educação e Avaliação Educacional/Autoavaliação de escolas.

### **3.4.1.3. Aplicação da entrevista-teste**

Entrevistámos na entrevista-teste o diretor de uma escola também situada no Alentejo. Os procedimentos que levámos a cabo nesta fase de testagem da entrevista-modelo foram os observados adiante, aquando da realização das entrevistas que serviram de base a este estudo empírico: após o contacto telefónico com o diretor da escola, foi agendada a data para a concretização da entrevista, esclarecemos o nosso entrevistado sobre as condições de anonimato e de confidencialidade das informações prestadas e formalizámos por escrito a aceitação da gravação áudio.

Após a entrevista, procedemos à sua transcrição e envio por correio eletrónico para o entrevistado, a fim de acolher a sua concordância.

Esta fase da investigação permitiu-nos proceder à verificação da adequação do guião que havíamos produzido. A aplicação desta entrevista-teste acabou por validar o guião que havíamos elaborado, tendo ainda possibilitado a consciencialização ou a chamada de atenção para alguns aspetos práticos que afetaram, dificultando, a investigação. Referimo-nos aos constrangimentos relacionados com as dificuldades de agenda por parte dos entrevistados, às interrupções que ocorreram durante a gravação da entrevista, aos desvios dos tópicos e das questões abordadas – quando o entrevistado desloca o seu discurso para algum tópico que lhe interessa bem mais do que aqueles que o entrevistador pretende abordar – entre outros aspetos inesperados.

Cremos, pois, ser fundamental e de grande pertinência esta fase da investigação, na qual podem ganhar significado alguns eventuais problemas (guião demasiado extenso, redundância do questionamento, desajustamento das questões relativamente aos objetivos propostos), que essa primeira interação entre entrevistador e entrevistado pode pôr a nu. No caso da presente investigação, a aplicação da entrevista-teste confirmou a pertinência do formulário de questões, relativamente aos objetivos da investigação.

### **3.4.2. Fases da realização das entrevistas**

#### **3.4.2.1. Contactos e acordos firmados**

A realização das entrevistas iniciou-se com os contactos telefónicos com os diretores das UGE selecionadas, em que expusemos os objetivos da pesquisa e solicitámos a colaboração pretendida para podermos proceder à recolha de dados, através da realização de entrevistas aplicadas aos três atores organizacionais selecionados.

Agendadas as entrevistas, a nossa deslocação às diferentes escolas ocorreu entre 14 de junho de 2011 e 13 de março de 2012. Todas as entrevistas tiveram lugar nas escolas, em salas disponibilizadas pela direção das UGE. Foram realizadas um total de vinte e seis entrevistas, vinte e cinco das quais consistiram em entrevistas individuais, sendo que uma delas envolveu a entrevista conjunta de dois atores organizacionais – o coordenador da equipa de AI e um outro membro desta equipas – por motivos alheios à nossa vontade.

Nos momentos iniciais do nosso contacto direto com cada um dos entrevistados assegurámos a confidencialidade dos dados e o anonimato dos participantes e das escolas envolvidas, tal como tínhamos referido no nosso contacto prévio.

Todos os atores organizacionais entrevistados autorizaram a sua participação no estudo, bem como a gravação áudio, tendo assinado a sua concordância em documento escrito, produzido para o efeito. Incluímos um modelo do documento firmado pelos entrevistados em Apêndice II.

#### **3.4.2.2. Recolha de dados, através de entrevista semiestruturada audio-gravada**

O inquérito por entrevista é um importante instrumento metodológico na investigação qualitativa (Afonso, 2005; Correia, 2007), permitindo a construção de conhecimento a partir dos constructos internos dos indivíduos inquiridos, manifestados na sua linguagem (Rocha-Pinto, Freitas & Maisonnave, 2010). Fernandes (1991) defende que no paradigma investigativo qualitativo o investigador é o instrumento de recolha de dados por excelência, uma vez que da sua sensibilidade, integridade e conhecimento dependem a fiabilidade e a validade da investigação. Não indo tão longe, consideramos que, de facto, na aplicação de uma entrevista semiestruturada é relevante o papel do investigador, no sentido em que a sua sensibilidade para produzir conhecimento a partir de indícios diversos (linguísticos e paralinguísticos, como as entoações e as pausas, as posturas corporais ou as expressões faciais, a velocidade discursiva, entre outros) constitui um fator a não desconsiderar.

Após termos procedido à recolha da informação, através das entrevistas semiestruturadas que foram audiogravadas, foram as mesmas transcritas e remetidas aos entrevistados, através de correio eletrónico, com vista à sua validação.



### 3.4.2.3. Transcrição e concordância

Procedemos à transcrição das entrevistas após a gravação das mesmas, fase que precedeu o seu envio aos entrevistados, com vista ao acolhimento da sua concordância. Todos os atores organizacionais entrevistados concordaram com as versões finais das transcrições das entrevistas.

Günther (2006, p. 204) considera a fase de transcrição a terceira de quatro fases: “a) delineamento, b) coleta de dados, c) transcrição e d) preparação dos mesmos para sua análise específica”, sublinhando que

existem muitas combinações entre os diferentes delineamentos, maneiras de coletar, transcrever e analisar os dados. Frequentemente, manuais da pesquisa qualitativa apresentam coleta e análise de dados interligados (por exemplo, Camic, Rhodes & Yardley, 2003; Denzin & Lincoln, 1994). Mesmo que se considere tal junção interessante, já que mostra a integração entre coleta e análise, tal procedimento tende a ocultar as demais possibilidades de combinar elementos destas técnicas de pesquisa. (Günther, 2006, p. 204)

O nosso propósito, ao garantir a validação do(s) discurso(s) por parte do(s) sujeito(s) da enunciação, consistiu não só no cumprimento de uma das etapas da metodologia investigativa selecionada, mas também no assegurar da dialogicidade processual que a técnica da entrevista pressupõe e impõe. E, com vista à garantia da confiabilidade e da legitimidade quer das interpretações quer dos resultados apresentados, anexamos a esta investigação a transcrição da totalidade das entrevistas realizadas, pese embora o facto de estarmos conscientes de que, de alguma forma, “a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados” (Moraes, 1999, p. 4), defendendo ainda não haver lugar a qualquer leitura interpretativa neutra. Ou seja, na análise de conteúdo e na produção de sentido “o investigador não pode prescindir de analisar os dados usando também o seu próprio ponto de vista”, como defende Ponte (2008, p. 8).

### **3.4.3. Fases de análise e tratamento dos dados**

#### **3.4.3.1. Construção da matriz de categorização para a análise de conteúdo**

Defende Duarte (2002) que “uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados” (p. 140). Da mesma forma nos situámos, enquanto sujeito-investigador, que ousa olhar de um modo original e diferente para os dados emanados de uma determinada realidade, a partir da sua experiência pessoal, com o propósito de produzir conhecimento sobre o objeto do estudo.

Contudo, a vastidão da informação recolhida e compilada conduziu-nos à necessidade de proceder à sua organização e categorização, para que a análise se fizesse com a profundidade desejada (Bogdan & Biklen, 1994; Bell, 1989; Duarte, 2004; Afonso, 2005a; Bardin, 2007; Rocha-Pinto, Freitas & Maisonnave, 2008). Essa organização e categorização foram realizadas segundo critérios de pertinência, recorrência e singularidade, aos quais estiveram subjacentes os objetivos da investigação.

O conteúdo das entrevistas foi, pois, analisado a partir da produção de uma listagem de categorias de indicadores pertinentes para o tema em questão, constante do Apêndice III, a partir da qual elaborámos a primeira matriz de categorização para a análise de conteúdo (Apêndice IV).

### 3.4.3.2. Procedimentos gerais da análise de conteúdo

Através da análise de conteúdo do discurso dos atores organizacionais entrevistados, pretendemos alcançar a compreensão de significados e a produção de sentidos, a partir dos pontos de vista da realidade que são exteriorizados nesses discursos. Ou seja, procedemos à descrição de uma certa visão interpretativa da realidade, que emerge dos discursos dos atores organizacionais ouvidos em entrevista, reinterpretando essa mesma realidade à luz do enquadramento conceptual e do conhecimento da temática central da investigação que a contínua revisão de literatura possibilitou.

A análise de conteúdo que levámos a cabo consistiu num conjunto de técnicas de análise discursiva, tendo por referência os objetivos da investigação, e incluiu a realização de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo do discurso dos diferentes sujeitos da enunciação. Esta descrição passou pela identificação das categorias de análise (sendo que a Matriz de Categorização para a análise do conteúdo das entrevistas constitui o Apêndice V desta investigação), pela construção de tabelas para análise de unidades textuais consideradas significativas e pelo cruzamento de informações. Foram utilizados indicadores quantitativos que permitiram a produção de conhecimentos a partir de informação explícita ou implícita, nomeadamente da inferência: a presença/ausência, a recorrência, o desvio, a frequência e a existência de padrões - quer classificatórias, quer de práticas, quer de conceções, quer de valores. Procedemos, pois, a uma descrição seguida de reflexão analítica, a um olhar e um interrogar de cada situação e à sua comparação com outras existentes.

Do ponto de vista conceptual, utilizámos sinonimicamente as expressões ‘análise de conteúdo’ e ‘análise do discurso’, uma vez que o objeto da análise foi o *corpus* textual composto pelas entrevistas transcritas; os dados em análise foram, pois, os discursos dos atores organizacionais entrevistados.

Antaki, Billig, Edwards e Potter (2003, p. 1) chamam a atenção para o facto de a análise discursiva ser um terreno complexo, “with widely disparate assumptions being made about fundamental topics such as method, theory, the nature of discourse, the nature of cognition, and the nature of social structure”. Desta forma, e embora os dados estejam expressos diretamente no texto, consideramos que o contexto de produção do discurso precisa de ser reconstruído em sede de análise do seu conteúdo, por duas ordens de razões: a fim de facilitar

ao leitor a compreensão do que tencionamos demonstrar (recordamos, a propósito, duas das funções da linguagem enunciadas por Meyer, 1982: a *comunicação indicativa e referencial de factos* e a *expressão da subjetividade*) e porque se trata de conferir fiabilidade aos dados que recolhemos e à análise que efetuamos. Não nos esquecemos que em sede de análise de dados qualitativos, em geral, e de análise de conteúdo do discurso de outros (como é o caso da investigação a que procedemos) utilizamos a linguagem para expressar o nosso entendimento/interpretação da linguagem utilizada por outros para expressarem o seu entendimento/interpretação não só da realidade (o referente da linguagem, as temáticas abordadas no decurso das entrevistas), mas também da nossa própria linguagem, ou seja, das questões por nós formuladas (Nikander, 2006). O conhecimento dos inquiridos é sempre pessoal e parcial e, para além do mais, os inquiridos podem responder de acordo com o que se espera deles, de uma forma social ou politicamente correta, pelo que se justifica inequivocamente, do ponto de vista da validade investigativa, a criação e aplicação de um referencial de critérios que permitam a categorização das unidades de análise, com vista a salvaguardar o risco implícito em qualquer interpretação linguística, como Page (1997, p. 145) tão bem evidencia ao questionar: “are the words evidence of what speakers believe, which a researcher can then quote to substantiate her interpretation?”. Também Rubin e Rubin alertam para o risco de intrusão das representações do investigador no processo investigativo, apesar de defenderem que “Interviews are an essential part of case study evidence. (...) Thus interview evidence should be corroborated wherever possible by the process of triangulation” (Rubin & Rubin (1995, p. 76). E Pacheco (2012) chama a atenção para a necessidade de o investigador apresentar de forma criteriosa e segundo parâmetros definidos quer a análise de conteúdo quer os procedimentos estatísticos que leve a cabo.

Assim, a análise das diversas temáticas abordadas durante as entrevistas contemplou a exploração do valor informacional das palavras, ideias e argumentos expressos nas respostas dos nossos respondentes, sendo que não deixámos de ter em linha de conta a tese de Mayring (2000) de que a análise qualitativa do conteúdo pode ser combinada com outros procedimentos, pelo que incluímos, nos métodos de análise selecionados, o recurso à análise estatística – que nos permitiu chegar à dimensão relativa das ocorrências, recorrências e ausências das palavras/expressões/pontos de vista/teses/argumentos das diferentes categorias analisadas.

Silva, Gobbi e Simão (2005) apresentam as três fases da análise de conteúdo, as quais, segundo Bardin, consistirão na fase da Pré-análise, na fase da Descrição Analítica e na fase da Interpretação Referencial, que os autores explicitam. Assim, na fase de Pré-análise há lugar à

organização do material, quer dizer de todos os materiais que serão utilizados para a coleta dos dados, assim como também como outros materiais que podem ajudar a entender melhor o fenômeno e fixar o que o autor define como *corpus* da investigação, que seria a especificação do campo que o pesquisador deve centrar a atenção. (Silva, Gobbi & Simão, 2005, p. 75)

Na fase de Descrição Analítica, o investigador procede a uma análise profunda do corpus da pesquisa, “sendo orientado em princípio pelas hipóteses e pelo referencial teórico, surgindo desta análise quadros de referências, buscando sínteses coincidentes e divergentes de ideias” (Silva, Gobbi & Simão, 2005, p. 75). Na fase de Interpretação Referencial o investigador produz a sua reflexão, conduzido pela sua “intuição com embasamento em materiais empíricos, [estabelecendo] relações com a realidade e aprofundando as conexões das ideias, chegando se possível à proposta básica de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais” (Silva, Gobbi & Simão, 2005, p. 75).

São cinco as etapas da metodologia de análise de conteúdo das entrevistas que levámos a cabo:

**Etapa 1** – Leitura holística do material informativo reunido; catalogação do material recolhido;

**Etapa 2** – Primeira organização da informação: transformação do conteúdo em unidades; produção da matriz de categorias para análise detalhada das entrevistas;

**Etapa 3** – Categorização ou classificação das unidades em categorias; reorganização da informação, em função da matriz de categorias já produzida;

**Etapa 4** – Descrição: “mergulho analítico profundo em textos densos e complexos, de modo a produzir interpretações e explicações que procurem dar conta, em alguma medida, do problema e das questões que motivaram a investigação” (Duarte, 2002, p. 152), a fim de tornar evidente e significativas palavras e expressões recorrentes e significativas.

**Etapas 5** – Interpretação: reflexões, formulação de hipóteses, questionamento ou inferência de significados, à luz do referencial teórico.

Esteve permanentemente subjacente a todas as etapas da análise de conteúdo a atenção particular ao “contexto [coconstruído] e a compreensão das relações entre os elementos dessa construção, não apenas numa análise exterior do que aparece, mas também procurando os sentidos ou significados que sustentam a exterioridade” (Simões, 2010, p. 91), uma vez que nos situamos no paradigma investigativo interpretativista. Procurámos chegar ao conhecimento da especificidade da dimensão organizacional da avaliação *de* e *em* cada UGE e, simultaneamente, perceber as semelhanças e/ou diferenças com as demais UGE estudadas. Contudo, e porque a nossa investigação empírica se encontrou baseada em fontes de dados múltiplas e variadas (Yin, 2003), sustentada em raciocínio indutivo (Maying, 2000), ela depende fortemente do olhar interpretativo do investigador. Obrigou a uma leitura em espiral, ao autoquestionamento constante em busca do *feedback* regulador que orientou a reformulação e conduziu a investigadora nas etapas subsequentes.

Ilustramos na Figura 9 as etapas da leitura autoquestionante que levámos a cabo.

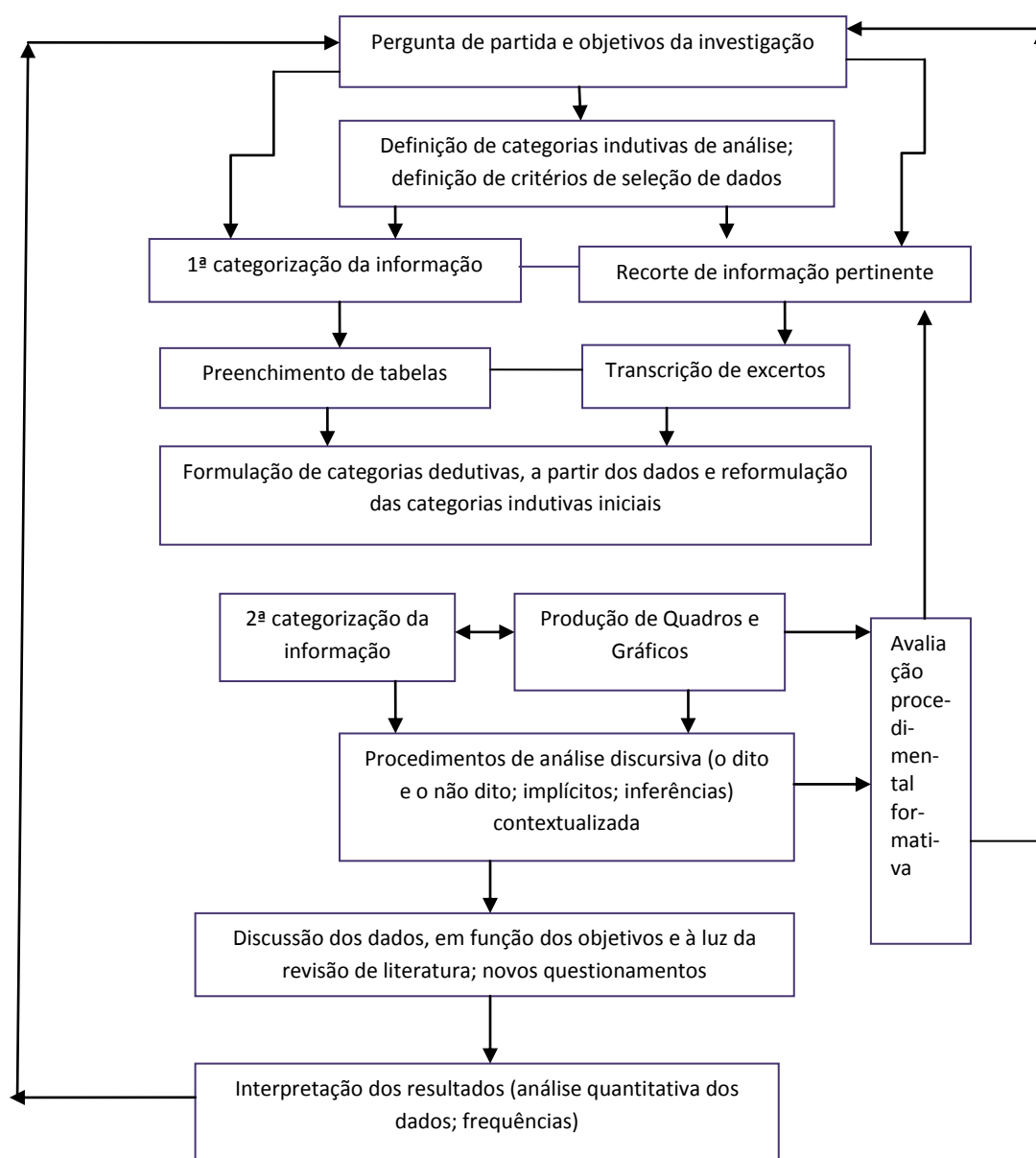


Figura 9. Etapas da análise de conteúdo (entrevistas)

### 3.5. Procedimentos de análise de conteúdo dos Relatórios da Avaliação Externa de Escolas

Os Relatórios da AEE das dez UGE selecionadas (como os demais relatórios, quer do Primeiro Ciclo avaliativo, quer do Segundo Ciclo de AEE que se encontra em curso) são disponibilizados não só às escolas, mas também à sociedade em geral, incluindo eventuais investigadores. Assim, seguindo a lógica de transparência e de *accountability*, a IGEC (tal como a anterior IGE) procede à sua publicitação *on-line*<sup>66</sup>. Através da análise de conteúdo do discurso dos sujeitos da enunciação (os avaliadores), pretendemos chegar à compreensão dos pontos de vista da realidade sobre a qual cada Relatório da AEE discorre. Ou seja, procedemos à descrição de uma certa visão interpretativa da realidade que os relatórios veiculam, reinterpretando-a sob o enquadramento conceptual e o conhecimento da temática central da investigação que a contínua revisão de literatura propiciou, numa aproximação ao que Pacheco (2012) preconiza para uma abordagem investigativa numa lógica de estudo de caso, o qual deve ser

“abordado na sua profundidade a partir de uma multiplicidade de métodos e técnicas com a finalidade de buscar os fundamentos de uma experiência humana, já que avaliar é um processo de atribuição do mérito mediante a formulação de um juízo de valor que é ponderado nas fronteiras da objetividade e da subjetividade.” (Pacheco, 2012, p.2)

A análise de conteúdo dos Relatórios da AEE foi selecionada como técnica investigativa, na fase de desenho da investigação, colocada ao serviço da triangulação de fontes e de informações (Duarte, 2009). O recurso a diferentes fontes de informação e a diversas técnicas investigativas cumpriu o objetivo nuclear de ultrapassar o eventual enviesamento interpretativo, controlando a validade das informações (Ventura, 2006; Correia, 2007). Massukado (2008) sublinha o facto de que a investigação levada a cabo sobre objetos sociais e baseada no paradigma interpretativista será tanto mais enriquecida quanto mais o investigador diversifique os métodos e as abordagens, uma vez que a evolução (constante e contínua) da sociedade quase que obriga à assunção de uma postura de inovação. E Lather

---

<sup>66</sup> Cf. <http://www.ige.min-edu.pt/>



(2006) defende a tese de que, numa época em que proliferam os paradigmas de investigação, a pesquisa educacional baseada na análise linguística beneficiará com o recurso a uma profusão ou multiplicidade de métodos de pesquisa. Assim, encontra-se, parece-nos, justificado o recurso a “processos de triangulação [que] facilitam o contraste e a depuração dos dados (...) [e que] permitem depurar os dados e conferir-lhes maior qualidade e valor.” (Santos Guerra, 2002, p. 16).

A descrição da visão interpretativa da realidade que os relatórios veiculam, e a que acima fazemos referência, passou pela identificação das categorias de análise, as quais tiveram como base os fatores que compõem os domínios *1.Resultados* e *2.Prestação do Serviço Educativo*, do referencial da AEE utilizado durante o Primeiro Ciclo Avaliativo. Numa primeira fase e em consonância com os objetivos da investigação, procurámos identificar nos Relatórios da AEE as marcas discursivas da identificação de indicadores de bons desempenhos organizacionais, nos dois domínios do referencial da AEE do primeiro ciclo avaliativo sobre os quais recaiu a pesquisa.

A abordagem qualitativa que havíamos selecionado, juntamente com o paradigma interpretativista no qual nos situamos, justificam, parece-nos, a seleção das técnicas e dos instrumentos. De facto, e seguindo de perto a explanação apresentada por Bogdan & Biklen (1994), a investigação qualitativa deve revestir-se de um carácter descritivo, dado que o significado do objeto do estudo não pode deixar de passar por um processo de coconstrução, no qual o investigador assume o papel de mediador; dele se espera a capacidade de desocultação da informação-reveladora.

Para tal, questionámo-nos sobre como poderia a leitura e interpretação dos Relatórios da AEE das dez UGE em estudo contribuir para alargar e/ou validar os resultados apurados com a utilização do instrumento de investigação que privilegiámos, o inquérito por entrevista. Com vista à posterior análise de conteúdo, identificámos e interpretámos os aspetos essenciais deles constantes, através do preenchimento de quadros e tabelas.

A análise dos dados com recurso a categorias de análise permitiu-nos trabalhar os resultados apurados e reconhecer *tendências* ou *pontos de vista* no discurso das equipas avaliativas, bem como evidenciar os fatores de (des)valorização reconhecidos no respetivo desempenho (Bajomi & al., 2010). Essa diversidade de lentes-avaliativas tem, lógica e compreensivelmente, como resultado o surgimento de leituras-avaliativas diversas, inerentes à subjetividade intrínseca da atividade avaliativa, cuja minoração poderá beneficiar quer da

triangulação de fontes e estratégias, quer da atenção atribuída ao contexto, como defende Massukado (2008):

In some cases and at certain phases of the policy-making process, the local and national context influences how public actions develop and how certain policy solutions and certain forms of knowledge in governance gain priority. (...) However, we should also keep in mind that what counts as context also depends on what we choose to explain. We attempted to structure the contextual variables that, according to the case studies, played an influential role in shaping the policies studied, i.e. the factors that cannot be inherently explained based on the knowledge-policy process. We found that the most important factors that determine the forms and preferences of knowledge are: 1) the characteristics of the political environment (e.g. national institutional arrangements, distribution of authorities within state governance scales); 2) the availability of policy-instruments; 3) the dominant discourse types (communicative/coordinative political discourse); 4) the individuals, as generators of change; and 5) the symbolic aspects that frame political actions. (Massukado, 2008, p.13)

Com a análise dos Relatórios da AEE, pretendemos, pois, proceder à triangulação de dados e fontes. A triangulação, como estratégia de pesquisa, permite a descrição, análise e interpretação do objeto do estudo, a partir de diferentes fontes para chegar a diferentes perspetivas (Mann & Richards, n.d.). Através do recurso a diversidade de fontes (entrevistas e relatórios da AEE), procedemos a uma triangulação de opiniões de agentes internos e externos.

Becker (1998) defende que a sua forma favorita de desenvolver conceitos é num contínuo diálogo com os dados empíricos; ou seja, os conceitos vão-se coconstruindo nesse diálogo contínuo entre os dados, o investigador, o objeto do estudo, o referente, o referido, o contexto, o dito e o não dito. Alcançar a inteligibilidade e a compreensão alargada do objeto em estudo é, cremos, o objetivo de qualquer investigador. E o inteligível tem de ser *narrativizável*, dizível, linguisticamente expresso/compreendido.

Van Dijk (1981) destaca, no discurso escrito, os marcadores distintivos de mudança de tópico: parágrafos (ao qual corresponde na estrutura profunda o ‘episódio’), marcadores temporais, marcadores espaciais, mudança de perspectiva. O conhecimento do mundo, nomeadamente o conhecimento contextual dos dados e do objeto do estudo, assume especial relevância durante a análise de conteúdo – processo que van Dijk denomina como “modelo cognitivo do processamento discursivo” (p. 190). Durante a análise de conteúdo, o investigador atua estrategicamente (Kintsch & van Dijk, 1983; van Dijk, 1996): seleciona, toma decisões, opta, resume, (re)constrói / coconstrói sentido(s), interage / dialoga com o discurso; ou seja, assume uma postura ativamente dialogante com o discurso de outrem, com vista à produção do seu próprio discurso (Bakhtin, 1992) interpretativo, sendo que a informação e o conhecimento “can never be independent of the social circumstances in which they have been generated, nor of the actors they have been created by” (Nassehi, Hagen-Demszky, & Mayr, 2007, p. 160). A confluência destas diferentes perspetivas encontra-se espelhada na Figura 10, que configura as *démarches interpretativas* que assumimos nesta investigação.

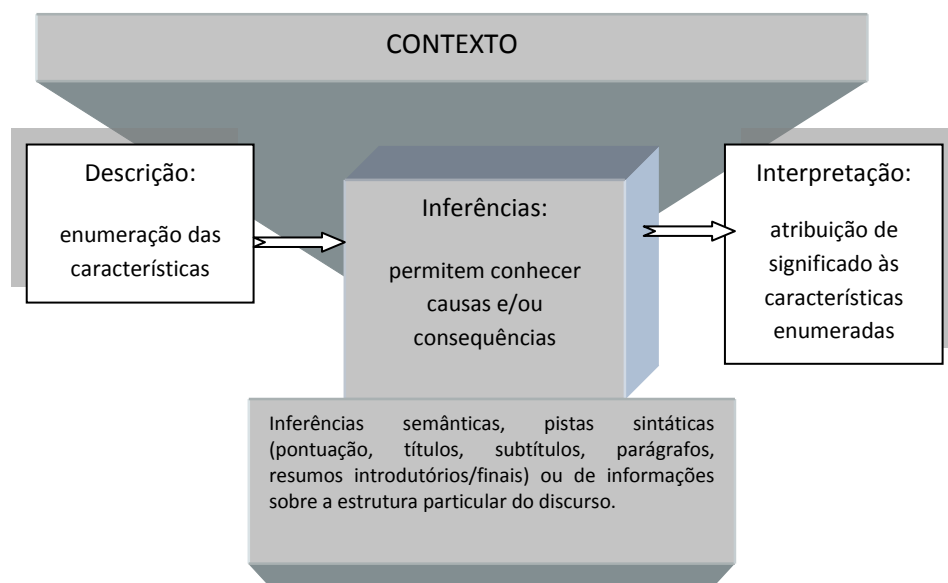


Figura 10. Procedimentos interpretativos dos Relatórios da AEE

Na fase de tratamento dos resultados, procedemos à produção de gráficos e figuras, com vista a uma melhor compreensão do objeto da investigação: a avaliação organizacional.

Seguimos de perto a proposta de Santos Guerra (2002), autor que propõe como referencial da meta-avaliação documental o recurso à diversidade de métodos e instrumentos

de recolha e tratamentos de dados, com vista à sua adequação à complexa realidade que é a escola, bem como à captação dos diferentes pontos de vista e aceções que sobre ela os diferentes discursos revelam. Perseguimos, de forma constante, o propósito de olhar sob diversas perspetivas para o objeto do estudo e de refletir criticamente sobre ele.

## Síntese Interpretativa

Neste capítulo apresentámos e justificámos as opções metodológicas do trabalho.

A finalidade da investigação que levámos a cabo consistiu na compreensão e interpretação do objeto de estudo, com vista à construção de significados emergentes no campo investigativo. Centrámos-nos no **paradigma interpretativista**, tendo levado a cabo uma **abordagem mista da temática, porém predominantemente qualitativa**, por considerarmos que seria esta a metodologia que melhor responderia aos objetivos da investigação.

Tratando-se de um estudo contextualizado, no qual analisámos um largo número de informações complexas e pormenorizadas que teve por base a análise discursiva (entrevistas a atores organizacionais) e documental (Relatórios de escola elaborados pela Delegação Regional do Alentejo da IGE no âmbito da Avaliação Externa das Escolas, legislação, páginas *web* das escolas e de instituições e bibliografia de autor), a análise da temática integrou o ponto de vista de diferentes atores organizacionais, suportada por uma sólida fundamentação teórica da temática. Desta forma, a investigação conduziu à produção de análises indutivas e dedutivas, a partir de elementos discursivos explícitos e/ou implícitos, e que passaram pelo crivo da nossa interpretação de sujeito-investigador.

Selecionada com base nas especificidades do objeto de estudo, considerámos que a **estratégia metodológica** mais adequada seria uma aproximação ao que é proposto por Pacheco (2012, p.14) numa lógica de estudo de caso e que o autor define como sendo um “estudo aprofundado de uma realidade”.

Como **método principal de recolha de dados recorremos ao inquérito por entrevista**, tendo aplicado a todos os atores organizacionais entrevistados o mesmo guião da entrevista semiestruturada. Após a recolha destes dados qualitativos, procedemos à **análise de conteúdo** dos mesmos. Procedemos ainda à análise de conteúdo dos Relatórios da AEE de 2006/2007 das UGE selecionadas, procurando com esta análise alcançar uma compreensão holística da realidade em estudo. A **triangulação** dos dados obtidos por recurso a variadas fontes teve por objetivo assegurar a cientificidade e a fiabilidade dos resultados desta investigação. Foram, pois, analisadas informações complexas e pormenorizadas, tendo por base quer o discurso dos entrevistados, quer os Relatórios da AEE de 2006/2007 das UGE selecionadas, à luz de um

constructo teórico de suporte (a partir da análise documental prévia: legislação, dados oficiais do ME/MEC, nomeadamente da IGE/IGEC, bibliografia de autor).

A investigação foi desenvolvida em **5 fases**. Na **primeira fase** procedemos à definição da problemática, ao desenho investigativo genérico (definição de opções metodológicas gerais, delimitação das escolas a estudar, determinação do número de participantes a inquirir e definição dos critérios para a sua seleção) e à familiarização com o objeto de estudo, quer através da revisão de literatura, quer por via da análise legislativa e documental inicial.

Após termos procedido à caracterização das UGE em estudo e selecionado os atores organizacionais a inquirir, na **segunda fase** da investigação **produzimos** (a partir da definição dos tens constitutivos, elaboração do formulário de questões e das questões subsidiárias), **validámos** (através do envio para análise da proposta de guião da entrevista ou entrevista-modelo a três peritos portugueses na área das Ciências da Educação) e **testámos** (através da aplicação da entrevista-teste numa escola não incluída no estudo, porém incluída na mesma área geográfica) o principal instrumento de recolha de dados, **o guião da entrevista semiestruturada**.

Na **terceira fase** levámos a cabo os contactos com as UGE estudadas, com vista à auscultação dos atores organizacionais previamente definidos, tendo realizado as 26 entrevistas, nas quais inquirimos 27 atores organizacionais, entre 14 de junho de 2011 e 13 de março de 2012. Assegurámos a confidencialidade dos dados e o anonimato dos participantes e das escolas envolvidas. Todos os atores organizacionais entrevistados autorizaram a sua participação no estudo, bem como a gravação áudio, tendo assinado a sua concordância em documento escrito, produzido para o efeito. Após a recolha dos testemunhos individuais, procedemos à transcrição das entrevistas áudio-gravadas, bem como à validação das mesmas pelos inquiridos. Seguiu-se a produção da matriz de categorização que permitiu a análise de conteúdo subsequente. Simultaneamente, fomos procedendo à atualização da revisão bibliográfica, bem como à atualização relativamente à publicação de novos normativos legais, reguladores da vida corrente das escolas portuguesas.

Foram cinco as etapas da metodologia de análise de conteúdo das entrevistas que levámos a cabo: *Etapas* 1 – Leitura holística do material informativo reunido; catalogação do material recolhido; *Etapas* 2 – Primeira organização da informação: transformação do conteúdo em unidades; produção da matriz de categorias para análise detalhada das entrevistas; *Etapas* 3 – Categorização ou classificação das unidades em categorias; reorganização da informação, em

função da matriz de categorias já produzida; *Etapa 4* – Descrição: “mergulho analítico profundo em textos densos e complexos, de modo a produzir interpretações e explicações que procurem dar conta, em alguma medida, do problema e das questões que motivaram a investigação” (Duarte, 2002, p. 152), a fim de tornar evidentes e significativas palavras e expressões recorrentes e reveladoras. *Etapa 5* – Interpretação: reflexões, formulação de hipóteses, questionamento ou inferência de significados, à luz do referencial teórico.

A **quarta fase** consistiu na análise dos Relatórios da AEE de 2006/07 das dez UGE estudadas, com vista à triangulação de dados e de fontes (Duarte, 2009). A descrição da visão interpretativa da realidade que os relatórios veiculam (ou seja, a perspetiva dos avaliadores que o discurso evidencia) passou pela identificação das categorias de análise, as quais tiveram como base os fatores que compõem os domínios *1.Resultados* e *2.Prestação do Serviço Educativo*, do referencial da AEE utilizado durante o Primeiro Ciclo avaliativo.

Finalmente, procedemos à redação compósita desta tese, na **quinta fase** da investigação. Seguimos de perto a explanação apresentada por Bogdan e Biklen (1994), segundo a qual a investigação qualitativa deve revestir-se de um caráter descritivo, dado que o significado do objeto do estudo não pode deixar de passar por um processo de coconstrução, no qual o investigador assume o papel de mediador, dele se esperando a capacidade de desocultação da informação-reveladora.

## CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS: AS ENTREVISTAS

### Introdução

No presente capítulo apresentamos os resultados do estudo empírico realizado, suportado na análise de conteúdo das 26 entrevistas semiestruturadas levadas a cabo, envolvendo 27 atores organizacionais<sup>67</sup> das 10 UGE em estudo nesta investigação. Tratando-se do estudo de unidades organizacionais complexas, como são as escolas, encontra-se justificada, cremos, a metodologia selecionada. O estudo aprofundado das UGE, realidades complexas<sup>68</sup> (Venesson, 2008; Yin, 2003; Bogdan & Bilken, 1994; Punch, 1998), passou pela análise do discurso de diferentes atores organizacionais, com vista à análise das suas representações do fenómeno estudado<sup>69</sup>.

Estudámos, assim, essas várias unidades de gestão escolares, recolhendo informação nessas organizações e concluindo sobre os resultados da aplicação das soluções particulares encontradas e adotadas, relativamente à temática em estudo: *a avaliação das escolas* e *a avaliação nas escolas*. Na análise do conteúdo das entrevistas pretendíamos (i) encontrar similitudes – divergências, (ii) estabelecer padrões de situações, (iii) encontrar explicações para as similitudes ou divergências encontradas, (iv) inferir causas para as situações encontradas /os padrões e (v) inferir consequências para as situações encontradas /os padrões.

Ventura (2006, p. 378) defende que “a informação é um meio para chegar ao conhecimento”, sendo que uma parte do conhecimento apenas se torna visível através de um elemento revelador, ou indicador, como é o caso das representações dos sujeitos, às quais o

---

<sup>67</sup> A explicação desta divergência é apresentada nas pp. 94-95.

<sup>68</sup> Venesson define o estudo de caso da seguinte forma: “A case study is a research strategy based on the in-depth empirical investigation of one, or a small number, of phenomena in order to explore the configuration of each case, and to elucidate features of a larger class of (similar) phenomena, by developing and evaluating theoretical explanations.” (Venesson, 2008, p. 226)

<sup>69</sup> Como refere Morgan (2010, p. 3), para Michel Foucault o discurso é “a system of representations involving the production of power/knowledge through language”.



investigador apenas tem acesso através do discurso daqueles, ou seja, das suas opiniões, que expressaram no decurso da entrevista. A dificuldade reside, para Ventura (2006, p. 378), na seleção (na “boa-escolha”) dessa informação (“a informação-reveladora”). Para que tal aconteça, é necessário que o investigador dedique tempo à leitura atenta dos dados, ou melhor, que proceda a sucessivas leituras interpretativas, análises e tratamento das informações de forma criteriosa, rigorosa e seguindo os procedimentos metodológicos imprescindíveis ao rigor, à validade, à transparência e à cientificidade do estudo. O rigor, a validade, a transparência e a cientificidade do estudo foram assegurados através da implementação dos procedimentos metodológicos enunciados genericamente no capítulo da Metodologia, mas que no presente capítulo especificamos e aprofundamos. Na fase de obtenção dos dados assegurámos a confidencialidade e o anonimato dos participantes no estudo e das escolas em estudo. Assegurámos ainda a validação do conteúdo pelos entrevistados, enquanto que a validade da análise resulta da criação de categorias e subcategorias de análise, bem como da criação e utilização de critérios para essa análise de conteúdo, como adiante exporemos.

Sendo a linguagem humana o veículo essencial e privilegiado para, simultaneamente, criar conhecimento sobre a realidade e transmitir a si mesmo e aos outros a representação individual dessa interpretação, a análise das entrevistas semiestruturadas a que procedemos tem subjacente, do ponto de vista conceptual, a definição de ‘análise de conteúdo’ de Bardin (2007), bem como os conceitos de dialogismo e de dialogismo discursivo de Ducrot (1984), Bakhtin (1992) e de Kintsch & van Dijk (1983), respetivamente, neste nosso questionamento do texto em busca de respostas textuais e contextuais.

Para Bastos a linguagem é o instrumento de produção de mapas cognitivos, “conceitos e relações entre conceitos que são utilizados pelos sujeitos para compreender o seu ambiente e dar-lhe sentido” (2002, p. 67), que, numa organização, ajudam os sujeitos não só a compreenderem e a integrarem-se no ambiente físico e na cultura organizacional, mas também – através das constantes comunicações linguísticas interpessoais – a agirem sobre esse ambiente e essa cultura organizacional, uma vez que

os mapas não são representações estáticas do ambiente, sendo sempre atualizados a partir das experiências do sujeito. A necessidade de um contínuo ajustamento às mudanças do contexto impõe a exigência de incorporação de novas informações e, portanto, os mapas vão sendo

reconstruídos pelo processo de aprendizagem. (Bastos, 2002, p. 67)

O discurso interpretativo do investigador deve entender-se enquanto discurso polifónico, na linha do que defende Gonçalves (2005), uma vez que a polifonia, sendo um fenómeno constante na interação linguística, é, também, um aspeto constitutivo do sentido criado aquando da produção de sentido e da interpretação. Ducrot explica que “tout énoncé signale dans son énonciation la superposition de plusieurs voix” (1984, p. 183), pelo que é a voz do locutor-investigador que acaba por dar voz à palavra das diferentes personagens – os enunciadores ou sujeitos da enunciação – cuja voz ele apresenta e interpreta. Para Howarth (2005), a análise do discurso não exclui outros métodos de análise, devendo antes ser considerada uma dimensão extra dos métodos qualitativos de pesquisa, ao permitir a articulação de vários fatores (o contexto – local e temporal –, os atores, os interesses pessoais e organizacionais), de que a análise do discurso permite extrair significado.

Numa outra perspetiva, a análise de conteúdo das entrevistas parece inserir-se também, do ponto de vista da metodologia por nós utilizada, na linha da linguística cognitiva, uma vez que no processo analítico se impõem a fase de categorização, pragmaticamente orientada. Pela importância que atribui aos aspetos *funcionais* dos fenómenos linguísticos (em particular, a função categorizadora da linguagem<sup>70</sup>) e por desenvolver uma análise linguística com base na observação do uso linguístico, Silva (1997) defende que a linguística cognitiva é um tipo de linguística pragmaticamente orientada, tanto teórica como metodologicamente.

As etapas metodológicas por que passou a análise de conteúdo do *corpus* textual em análise (a transcrição das vinte e seis entrevistas) tiveram início com a leitura holística das entrevistas, para captação das grandes linhas de conteúdo. Seguidamente, houve lugar à produção de uma listagem das categorias para a análise de conteúdo das entrevistas (Apêndice III), a partir da qual produzimos a primeira matriz de categorização geral (Apêndice IV) para a análise das entrevistas, produzida a partir do guião das mesmas (Apêndice I). Na produção desta matriz de categorização global tivemos presentes os objetivos da investigação, uma vez que de se tratava de perceber de que forma, a partir do discurso dos inquiridos, poderíamos não só traçar o retrato da cada uma das organizações estudadas, mas também alcançar os objetivos inicialmente traçados.

---

<sup>70</sup> Sublinhado nosso.

Passámos, de seguida, à produção de grelhas de subcategorias temáticas (adiante apresentadas), para que a análise do conteúdo abarcasse as diferentes áreas temáticas abordadas nas entrevistas. Uma segunda leitura das entrevistas, segmentada por blocos de questões, permitiu um novo olhar e a emergência de novas subcategorias não pensadas à partida: o discurso é fluido, não é rígido, e, do ponto de vista da investigação, era importante que os nossos respondentes tivessem total à-vontade para se manifestarem livremente, discorrendo, inclusivamente, sobre outros tópicos que não os diretamente questionados. Apresentamos no Apêndice V a matriz de categorização final para análise de conteúdo das entrevistas. As etapas desta fase inicial da análise de conteúdo são apresentadas na Figura 11.

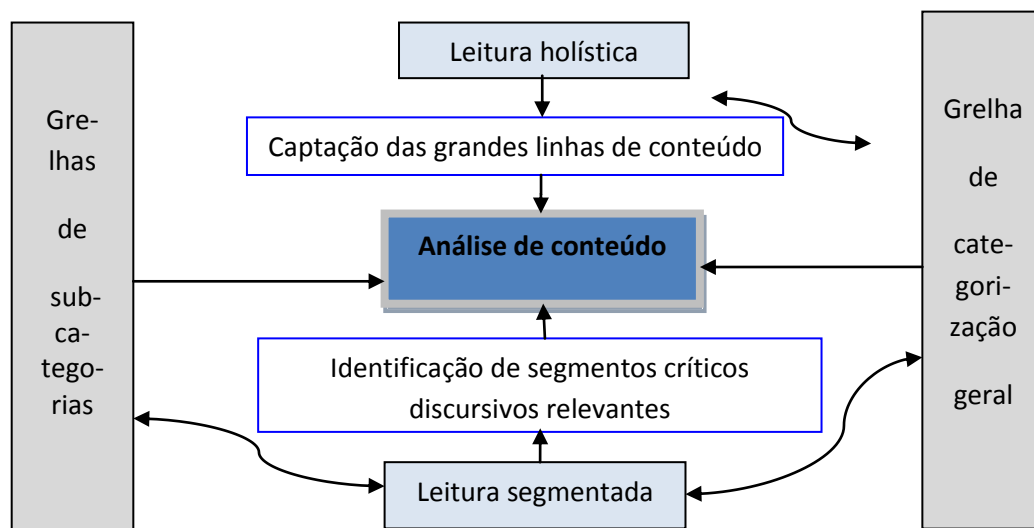


Figura 11. Etapas iniciais da análise de conteúdo

Simultaneamente, houve lugar à **construção do referencial de critérios** para o preenchimento das grelhas de análise, a partir da investigação bibliográfica levada a cabo (Kintsch & van Dijk, 1983; Yin, 2003; Moraes, 1999; Mayring, 2000; Nikander, 2006; Venesson, 2008; Boadou, 2011). Os critérios tidos em conta na análise das informações e categorização dos dados constam do Quadro 15.

Quadro 15

*Referencial de Categorização*

CRITÉRIOS	SUBCRITÉRIOS
C1- pertinência	C1.1. adequação
	C1.2. peculiaridade /especificidade
	C1.3. coesão
	C1.4. homogeneidade
C2- recorrência	C2.1. exclusividade
	C2.2. inclusividade
C3- consistência	C3.1. objetividade
	C3.2. coerência

A **entrevista** é uma das principais técnicas de recolha de dados, numa abordagem qualitativa (Wolcott, 1994). Assim, tendo por base o primeiro dos objetivos da investigação (*Conhecer as alterações que surgiram nas escolas, em consequência do processo de Avaliação Externa (AE), no que concerne aos “Resultados” e à “Prestação do Serviço Educativo”*) e a partir do objetivo definido para sustentar o formulário de questões do Bloco I do Guião da Entrevista semiestruturada (*Conhecer as alterações que surgiram nas escolas, em consequência do processo de Avaliação Externa (AE), no que concerne aos Domínios “Resultados – Sucesso Académico” e “Prestação do Serviço Educativo – Acompanhamento da prática letiva”*), começámos por criar as categorias de análise para o primeiro bloco de questões, as quais se apresentam no Quadro 16.

Quadro 16

*Categorias e subcategorias de análise do Bloco I de questões*

<b>Bloco I – Representações dos diferentes atores organizacionais relativamente ao processo de Avaliação Interna (AI) da organização (Dir/PCG/CEAI)</b>	
Representações dos diferentes atores organizacionais relativamente ao processo de Avaliação Externa (AE) (Diretor/PCG/CEAI)	
Existência na/o Escola/ Agrupamento de uma tradição de AI anterior ao processo de AE	
Conhecimento das práticas de AI anteriores ao processo de AE	
Existência/inexistência de algum modelo adotado	
Existência/inexistência de equipa de AI	Coordenação da equipa de AI
	Composição da equipa de AI

	Frequência das reuniões da equipa de AI
	Presença/ausência da direção na equipa de AI
	Equipa de AI com/sem autonomia
A/O Escola/ Agrupamento continuou/não continuou a proceder à sua AI, após o processo de AE em 2006/2007	Alteração de procedimentos
	Alteração da composição da equipa
	Alteração do modelo adotado
Efeito(s) ocorrido(s) na organização, por via da AEE	Efeito (positivo) no sucesso académico
	Efeito (positivo) no acompanhamento da prática letiva
	Efeito (positivo) na qualidade do serviço educativo que a escola presta
Conhecimento de práticas de monitorização de resultados escolares	Órgãos e estruturas de orientação educativa que intervêm na monitorização de resultados escolares
Conhecimento da existência de mecanismos internos de supervisão e acompanhamento da prática letiva	Conhecimento do modo como se processa este acompanhamento

Para a análise do Bloco II de questões criámos as categorias de análise que se apresentam no Quadro 17, a partir do segundo objetivo da investigação (*“Identificar padrões de alteração registados nas unidades de gestão alvo de estudo, potenciadores da eficiência, eficácia e qualidade organizacionais”*), a partir do qual havíamos produzido o formulário de questões do Bloco II do Guião da Entrevista semiestruturada.

Quadro 17

*Categorias e subcategorias de análise do Bloco II de questões*

<b>Bloco II – Padrões (eventuais) de alteração registados nas unidades de gestão alvo de estudo, potenciadores da eficácia de eficiência, eficácia e qualidade organizacionais</b>	
Conhecimento do modo como a organização utilizou as informações da AE	Atores organizacionais que tiveram conhecimento do Relatório da AE
	Quando, como e a quem foi divulgado o Relatório da AE
Mudanças ocorridas na Escola, após a AE	O Relatório da AEE provocou/originou algum planeamento para a mudança ou planeamento para a melhoria
Conhecimento do modo como a organização utiliza as informações da AE	Existência de um Relatório anual/plurianual da AI
	Quem é envolvido na elaboração do Relatório de AI
	A quem é divulgado o Relatório de AI
	Participação de os pais, alunos e demais atores organizacionais não docentes no processo de AI

Conhecimento do modo como a organização utiliza as informações da AI	Mecanismos utilizados para avaliar o grau de coerência entre as práticas de ensino e os resultados escolares
	Conhecimento dos métodos de recolha de evidências de aprendizagem
Papel dos diversos atores organizacionais no processo de monitorização da prática letiva	
Papel dos diversos atores organizacionais no processo de monitorização dos resultados escolares	
Impacto que a AE teve na organização	
Aspetos positivos da AE na organização	
Aspetos negativos da AE na organização	

O Bloco III do formulário de questões, produzido com base no terceiro objetivo da investigação (*Explicar as divergências e/ou similitudes provocadas pelo impacto do processo da Avaliação Externa*), permitiu construir a matriz de categorias constante no Quadro 18.

Quadro 18

*Categorias e subcategorias de análise do Bloco III de questões*

<b>Bloco III – Explicar as divergências ou similitudes encontradas nas eventuais alterações provocadas pelo impacto do processo de Avaliação Externa</b>	
Opinião sobre os eventuais Planos de Melhoria, produzidos após a publicitação do resultado da AE	Procedimento conducente à elaboração do Plano de Melhoria
	Aspetos incluídos nesse Plano de Melhoria
	Participantes na elaboração desse Plano
	Divulgação do Plano (a quem, como e onde)
Opinião sobre a influência da AE na AI/ a relação entre a AI e a AE na organização	Influência da AE nos Resultados escolares
Conhecimento das relações entre o <i>feedback</i> organizacional, as alterações de práticas e a melhoria de resultados	
Conhecimento da relação existente entre a análise dos resultados escolares e as tomadas de decisão ao nível da gestão de topo e das lideranças intermédias	Identificação das áreas nas quais se observam progressos nas aprendizagens e nos resultados
	Identificação dos progressos observados nas aprendizagens e nos resultados
	Elementos determinantes, quer nos casos de sucesso, quer nos de insucesso
	Indicadores da monitorização dos resultados escolares
Influência da AE no Serviço Educativo prestado pela organização	Tipificação dos processos de acompanhamento e de supervisão interna da prática letiva
	Existência de procedimentos de gestão do currículo
	Elementos que garantem a coerência entre as práticas de ensino e a avaliação
	Tipificação das práticas de calibragem de procedimentos avaliativos
	Atores e órgão da instituição que procedem à reflexão sobre as práticas

	de ensino decorrente da avaliação dos alunos
Conhecimento do processo de preparação para o novo/segundo ciclo avaliativo	Aspetos organizacionais que destaca/gostaria de mostrar no novo/segundo processo de AE
	Preocupação com a recolha de evidências
	Tipificação das evidências
Envolvimento dos pais e outros parceiros locais têm na vida da escola e no processo escolar dos filhos, decorrente da AEE	Identificação das formas de intervenção
	Participação ativa dos pais e outros parceiros locais em todo o processo de informação, discussão e acompanhamento da vida da escola, incluindo na AI
	Alteração das formas de envolvimento e participação de pais, alunos e elementos da comunidade educativa/parceiros, por via da AI e da AE
	Relação entre a AI e a AE e o nível de envolvimento de pais, alunos e demais elementos da comunidade escolar

Seguidamente, procedemos a uma leitura<sup>71</sup> das entrevistas por partes (isto é, cada uma das três partes constitutivas das entrevistas separadamente), por forma a ir preenchendo as **grelhas das subcategorias temáticas**/analíticas com palavras/expressões/frases transcritas das respostas dos atores organizacionais inquiridos.

Na **fase de tratamento de dados** assegurámos o anonimato (exigido pelos cânones metodológicos e assumido com os entrevistados), quer das escolas, quer dos atores organizacionais, através da atribuição de um número a cada organização escolar (UGE1, UGE2,...) e identificando o papel organizacional ou cargo desempenhado<sup>72</sup>, procedendo apenas à identificação da área territorial: a área de influência da DRE Alentejo.

Assim, começámos por construir uma base de dados em tabelas, tendo construído uma tabela para cada uma das subcategorias em análise. A leitura atenta das entrevistas possibilitou a identificação dos dados, donde resultou o **preenchimento das diferentes tabelas de categoriais** com as informações constantes das respostas dos diferentes atores organizacionais entrevistados. O modelo genérico de tabela de registo da informação-reveladora (Ventura, 2006) é apresentado no Quadro 19, numa perspetiva de análise temática categorial (Bardin, 2007).

<sup>71</sup> Entende-se por *leitura* a apreensão e reconstrução do significado do texto, emergente de um processo multifacetado de interação entre leitor e texto, que inclui diversos procedimentos cognitivos.

<sup>72</sup> Diretor ou Adjunto; Presidente /Elemento do Conselho Geral; Coordenador/Elemento da Equipa de Avaliação Interna ou Coordenador de Departamento.

## Quadro 19

*Modelo de tabela de análise de conteúdo*

CATEGORIAS TEMÁTICAS	RESPOSTAS									
	UGE1	UGE2	UGE3	UGE4	UGE5	UGE6	UGE7	UGE8	UGE9	UGE10
Categoria 1										
Categoria 2										
Categoria 3										

Seguidamente, e uma vez que estava assegurado o anonimato das escolas e dos respondentes, criámos diferentes tabelas para proceder ao registo das respostas dos nossos informantes, de acordo com as categorias e subcategorias que fomos criando ao longo da investigação.

Depois de preenchidas as tabelas com as respostas dadas pelos diferentes respondentes, seleccionámos como principal estratégia de análise dos dados a comparação constante, marcando as presenças, as ausências e as recorrências<sup>73</sup> de ocorrências. Com o objetivo de conferir confiabilidade ao conhecimento a que pretendíamos chegar, procurámos confrontar, de forma sistemática, as informações fornecidas pelos diferentes atores organizacionais entrevistados e pertencentes à mesma UGE, procedendo à imprescindível triangulação de dados.

Após a apresentação dos dados em quadros, que permitem uma análise comparativa e contrastiva das diferentes escolas, procedemos a uma segunda leitura das partes mais relevantes das entrevistas e a uma segunda análise das tabelas anteriormente preenchidas, bem como à identificação de segmentos críticos de cada resposta. Tal não deve ser de estranhar, pois, como esclarecem Kintch e van Dijk (1983, p. 98), “most major problems, discourse comprehension certainly included, cannot be solved by a set of predefined rules. Instead, they require a flexible, dynamic, multilevel system, that is, a strategic one.” Assim, após a apresentação dos dados dos quadros anteriormente referidos, analisamos detalhadamente os segmentos discursivos dos diferentes atores organizacionais que contêm a informação-reveladora, os quais inserimos em apêndices devidamente referenciados no texto.

---

<sup>73</sup> “Frequency of mention can be a sign of macrorelevance in itself, however”, esclarecem Kintch e van Dijk, 1983, p. 54.



Procedemos, ainda, à comparação das informações provenientes de cada UGE, ou seja, comparámos as UGE umas com as outras, nas diferentes categorias e subcategorias de análise. Desta forma, a fase primária de tratamento de dados consistiu na análise temática categorial (Bardin, 2007) do *corpus* textual.

Finalmente, passámos à interpretação dos dados recolhidos, não só através da produção de quadros e gráficos, mas também através da produção de textos interpretativos, fundamentados na literatura, com o objetivo de melhorar a compreensão dos casos em estudo, neste dialogismo polifónico que constitui a apresentação de uma análise de conteúdo, no decurso de uma investigação.

Posteriormente, comparámos as informações fornecidas através da aplicação das entrevistas com as provenientes da análise documental (a análise dos Relatórios da AEE) que apresentamos no capítulo que segue, com vista à triangulação de fontes, que sentimos como uma necessidade ética capaz de confirmar a validade quer dos processos quer dos resultados.

Assim, o presente capítulo encontra-se desdobrado em cinco subcapítulos, cada um dos quais abordando uma das áreas temáticas, contempladas no inquérito por entrevista: Área temática I – Conceções e práticas de Avaliação Interna; Área temática II – Conceções de Avaliação Externa e fatores contextuais de diferenciação; Área temática III – Caminhos diferenciados de avaliação organizacional; Área temática IV – Alterações provocadas pelo impacto do processo de AEE; Área temática V – Avaliação organizacional e melhoria.

Com base nos testemunhos dos inquiridos procederemos à abordagem de subtemas, em cada uma das áreas temáticas.

Na primeira área temática daremos conta: da existência ou ausência de práticas de AI, anteriores a 2006/07; do conhecimento das práticas de AI anteriores ao processo de AE; da existência ou inexistência de algum modelo adotado; da existência ou inexistência de equipa de AI; da composição da atual equipa de AI; da continuidade dos procedimentos de AI; das alterações na AI, ao nível dos procedimentos, da composição das equipas de autoavaliação e dos modelos adotados; e dos efeitos ocorridos na organização, por via da AEE, ao nível dos resultados e do serviço educativo.

Na segunda área temática daremos conta das conceções de Avaliação Externa e dos fatores contextuais que justificam a diferenciação, passando pela abordagem dos seguintes tópicos: a utilização das informações do Relatório da AEE, quer do ponto de vista das reações

por ele provocadas, quer do ponto de vista da sua divulgação; as mudanças ocorridas nas escolas, após o processo de Avaliação externa; o conhecimento sobre o modo como as escolas utilizaram as informações do Relatório da AEE.

Na terceira área temática discorreremos sobre a temática genérica dos caminhos diferenciados que as escolas percorreram no âmbito da avaliação organizacional, desdobrada em três subtemáticas: conhecimento do modo como a organização utiliza as informações que colhe da sua ação de avaliação interna; existência de um relatório anual ou plurianual de AI; a elaboração e a divulgação do relatório de AI.

A quarta área temática surge desdobrada nos seguintes itens: papel dos diversos atores organizacionais quer no processo de monitorização da prática letiva, quer no processo de monitorização dos resultados escolares; participação de pais, alunos e demais atores organizacionais não docentes no processo de AI.

Na quinta área temática abordaremos as questões da avaliação e da melhoria organizacionais, desdobrando a análise em cinco pontos: circunstâncias e condicionantes da produção dos Planos de Melhoria; influência da AEE nos resultados escolares; influência da AEE no serviço educativo prestado pela organização; dinâmicas organizacionais de preparação para nova AEE.

#### **4.1. Área temática I – Concepções e práticas de Avaliação Interna**

As três operações analíticas (Quivy & Campenhoudt, 2008) a que procedemos, com vista à apresentação e discussão dos dados, consistiram (1) na preparação dos dados (através da sua descrição e agregação), (2) na análise comparativa entre os dados encontrados nas diferentes escolas e (3) na interpretação dos dados, à luz da bibliografia de referência.

A análise das questões de carácter fechado com que havíamos confrontado os nossos entrevistados permitiu elaborar tabelas de conglomeração das respostas relativas às diversas escolas. O processo de categorização permitiu classificar os elementos constitutivos do conjunto das respostas recorrendo aos critérios de recorrência e de consistência. Optámos por representar em quadros ou em gráficos as afirmações analisáveis através de parâmetros dicotómicos (como SIM ou NÃO), tendo inserido, ainda, algumas especificações incluídas nas respostas dos nossos informantes.

Tratando-se da análise do conteúdo de entrevistas semiestruturadas ou semidirigidas, e dado que a fluência discursiva se revelou muito diferente, de indivíduo para indivíduo (como é normal, aliás, no quadro da comunicação oral), optámos por incluir, a seguir aos dados representados em quadros e sempre que possível, transcrições das respostas às questões abertas. Interessava-nos, na linha de van Dijk (2001a), tornar explícitas as relações entre o dito e o seu contexto, entre discurso e conhecimento da realidade, por forma a alcançar as representações dos atores organizacionais sobre a realidade em estudo.

#### 4.1.1. Existência / Ausência de práticas de AI, anteriores a 2006/07

As escolas envolvidas neste estudo apresentaram diferentes realidades quanto à existência ou inexistência de práticas de AI, aquando da avaliação externa de 2006/07, apesar de todas elas se terem candidatado a essa intervenção. As razões que conduziram as lideranças de topo a essa candidatura surgem no discurso de alguns dos entrevistados. Assim, na **UGE7** a candidatura à AEE foi entendida como um processo de melhoria, uma oportunidade para ser apoiado na AI. A Adjunta/CEAI da **UGE5** esclarece que se candidataram à AEE porque:

- *“Na altura, com as questões dos contratos de autonomia... e apercebemo-nos também de que, por lei, deveria haver um sistema de AI, entendemos de que não deveríamos estar à espera e candidatámo-nos logo para essa intervenção, pois iríamos ser sujeitos a ela mais cedo ou mais tarde.”*

Constatamos assim que duas ordens de razões para a candidatura à AEE surgem explícitas no discurso dos atores organizacionais de topo destas organizações: por um lado, tentar encontrar algum apoio para a organização, no que à AI dizia respeito e, por outro lado, enfrentar essa inevitabilidade legalmente consignada. Esta constatação parece vir confirmar as conclusões de outros estudos relativos às temáticas que aqui abordamos. Fialho (2009a, p. 2) destaca que “a autoavaliação tem sido frequentemente praticada como resposta a um requisito legal, sem se constituir como processo sistemático e estruturado”. Para Coelho, Sarrico e Rosa (2008) ainda não existe “uma cultura de avaliação suficientemente enraizada e partilhada pelos diferentes agentes responsáveis pela educação e ensino” (p. 59) e, na mesma linha de raciocínio, Pacheco (2009) assinala que a prática de AI nas escolas portuguesas tem seguido uma linha de prática avaliativa de conformidade e não tanto de avaliação formativa e reguladora, que suporte a AE e forneça *feedbacks* internos orientadores das decisões organizacionais. E Afonso (2010b) defende que os processos de AI das escolas portuguesas surgiam na sequência do programa de AEE ou por imperativo legal, dando cumprimento ao estipulado na Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro. Será interessante comparar a situação de todas as escolas deste estudo em 2006/07 com a situação de 2011/12, um passado muito recente que, mesmo assim, poderá já ter sido alterado. Procederemos à análise dessa evolução no ponto 4.1.3.

Quando inquiridos sobre a existência de uma tradição de AI, anterior ao processo de AEE, ocorrido em 2006/07, os nossos respondentes afirmam, maioritariamente, a existência de práticas organizacionais de AI, como o Quadro 20 ilustra.

Quadro 20

*Existência na/o Escola/ Agrupamento de tradição de AI anterior ao processo de AEE*

Afirmações	Escolas
SIM	UGE1; UGE2; UGE4; UGE6; UGE7; UGE9; UGE10
NÃO	UGE3; UGE5; UGE8

Começamos por analisar as três escolas cujos atores organizacionais ouvidos afirmam a não existência de uma tradição de AI, anterior ao processo de AEE ocorrido em 2006/07.

Na **UGE3**, os procedimentos de AI tiveram início no ano letivo de 2006/07, antes do processo de AE, como explica o Adjunto da Direção, apesar de o seu discurso ser contraditório:

- *“Em relação às avaliações internas, temos de distinguir o que era a AI antes da AE e o que era a AI depois da AE! As avaliações de sucessos escolares, já existem há muito tempo: são tratados, em sede de departamento, os resultados escolares, no final de cada período letivo e no final de cada ano letivo. Isso é a forma que se faz, de forma corrente. A AI, da maneira como foi feita aqui na escola, ... de facto fez-se uma única AI e, de facto, esse processo parou nessa altura. Constituiu-se uma equipa de AI, fez-se um trabalho muitíssimo grande na altura, desde a criação de uma base de dados para conseguir conjugar os dados todos que havia das quatro vertentes (que eram os professores, pais, funcionários e alunos)... Fez-se um trabalho completo de raiz... Fizeram-se questionários...” “nessa altura, quando se começou a fazer AI, de facto, com uma equipa formada, com questionários, foi a primeira vez que se fez. Porque para trás aquilo que se fazia era aquilo que sempre se fez: a monitorização dos resultados escolares”.*

A análise segmentada deste discurso revela a assunção das seguintes posições:

- a) a AEE constituiu um marco importante (infere-se que tenha sido positivo), relativamente à AI (*“Em relação às avaliações internas, temos de distinguir o que era a AI antes da AE e o que era a AI depois da AE!”*);
- b) a simples monitorização de resultados, só por si, não constitui uma plena AI (*“As avaliações de sucessos escolares, já existem há muito tempo: são tratados, em sede de departamento, os resultados escolares, no final de cada período letivo e no final de cada ano letivo”; “nessa altura, quando se começou a fazer AI, de facto, com uma*

*equipa formada, com questionários, foi a primeira vez que se fez. Porque para trás aquilo que se fazia era aquilo que sempre se fez: a monitorização dos resultados escolares”);*

- c) deve considerar-se AI um processo a cargo de uma equipa (com “*professores, pais, funcionários e alunos*”) a quem tenha sido cometida essa responsabilidade, que assuma um plano (“*um trabalho completo*”) e adote instrumentos vários de recolha de informação (“*questionários*”, “*criação de uma base de dados*”).

Consideramos ser de destacar a adequação e coerência da representação de ‘Avaliação Interna’ plasmada no discurso deste ator organizacional, e que surge na linha das explicitações e destaques de alguns estudos. Afonso (2010b) revela que

as escolas dos ensinos básico e secundário já desenvolvem dispositivos, instrumentos e processos diversos, como consequência dessas orientações legais ou como consequência do actual programa de avaliação externa. (pp. 348-349)

Pacheco (2009) salienta o facto de os procedimentos de AI ou AA que as escolas portuguesas vão levando a cabo muitas vezes não passarem da análise estatística dos resultados escolares e Simões (2010) conclui no seu estudo que um dos caminhos para a melhoria dos procedimentos avaliativos organizacionais pode residir no cruzamento entre

conhecimento, participação e acção, [perspetivando-se] assim as competências colectivas que pensamos dever ser activadas e reforçadas com os dispositivos de avaliação interna e auto-avaliação, que podem compreender uma ou outra especialização técnica interna centrada num pequeno grupo, capaz de lidar com as ferramentas mais especializadas, como o inquérito por questionário, por exemplo, mas o essencial dessas competências está nos domínios transversais da profissionalidade, antes de mais, dos docentes. (p. 276)

Relativamente à **UGES**, o processo de AI também teve o seu início no ano em que ocorreu a primeira AE, como explica a Adjunta da Direção e CEAI:

- *“Nesse ano, quando pedimos a intervenção, já estávamos a iniciar, mas ainda de uma forma muito preliminar, andávamos a ver como é que aquilo se fazia. A partir dessa altura, a própria Inspeção deu-nos algumas pistas de como poderíamos levar o processo para a frente. E iniciámos um primeiro modelo com base no modelo do Vítor Alaíz (que até foi a própria Inspeção que nos forneceu). E fizemos esse processo, com base nesse modelo, se não estou em erro durante um ano. Penso que foi um ano ou dois. Tivemos também por base alguns livros... Mas era um pouco confuso... eram muitos documentos... Andámos a fazer as coisas um bocadinho no arame...”*

A análise segmentada deste discurso revela a assunção das seguintes posições:

- a) a dificuldade em iniciar o processo de AI, por parte da escola, decorridos que eram já quatro anos da publicação da Lei nº 31/2002;
- b) a importância que assume para as escolas o processo de AE, que acaba por constituir uma orientação para o processo de AI (*“A partir dessa altura, a própria Inspeção deu-nos algumas pistas de como poderíamos levar o processo para a frente.”*), acabando por cumprir o objetivo que lhe está subjacente de contribuir para a melhoria organizacional.

Na sequência da análise que fizemos sobre a **UGE3**, também o discurso dos atores organizacionais desta escola deixa inferir que falta, às escolas portuguesas, algum apoio e/ou o conhecimento organizacional capaz de conduzir a prática sistemáticas de AI/AA, como têm demonstrado vários autores (Fialho, Oliveira & Ferrinho 2010; CNE, 2008; IGE, 2007; IGE 2009; Simões, 2009), e para que o processo complexo de autoavaliação de escola, que obedece a múltiplas lógicas e interesses (Dias Sobrinho, 2003), possa contribuir para o desenvolvimento e a melhoria organizacionais. A avaliação organizacional, tal como os demais domínios da avaliação, precisa de conduzir à “produção de sentidos” (Dias Sobrinho, 2008, p. 194), capazes de orientar a agenda dos decisores locais (proporcionando o *feedback* regular às organizações, em sede de AI/AA) e nacionais (nomeadamente na sequência de procedimentos de AEE). Melo (2009, p. 328) defende mesmo que “não pode haver prestação de contas onde não há possibilidade de auto-determinação da acção” e que a “auto-avaliação é um instrumento necessário de gestão da auto-determinação”. Assim sendo, importa, cremos, criar as condições necessárias para que as nossas escolas se possam assumir como organizações aprendentes e pró-ativas no domínio da sua autorreflexão e autoavaliação.

Quanto à **UGE8** os entrevistados consideram não existir na organização uma tradição de AI porque o processo parou ou abrandou depois da AEE de 2006/07. As informações obtidas

nesta escola foram contraditórias, quando comparámos as respostas dos três inquiridos. A análise do contexto justificou esta divergência, em função da “luta política” de substituição do Presidente do Conselho Executivo (PCE) da altura pelo atual Diretor. Os entrevistados consideraram ter existido apenas uma análise pontual de um determinado aspeto, num determinado momento em que se entendia por bem avaliar e, normalmente, essa avaliação recaía na análise dos resultados escolares dos alunos.

Porém, parece poder defender-se a existência de um nível de profundidade bastante díspar, ao nível dos procedimentos de AI das diferentes escolas cujos atores organizacionais ouvidos afirmam a existência dessa tradição de AI. Comparámos os discursos dos respondentes, relativamente a três subcategorias (‘Referência temporal’, ‘Dimensões’ avaliativas e ‘autoclassificação’), por forma a tentar alcançar a especificidade das diferentes organizações escolares e dos seus procedimentos avaliativos. O Quadro 21 ilustra as respostas dadas, a partir das quais procederemos, posteriormente, a uma análise interpretativa, com o objetivo de identificar semelhanças ou contrastes nas representações que os nossos informantes evidenciam sobre o processo de AI existente na organização onde se integram, antes da ocorrência da AEE de 2006/07.

Quadro 21

*Representações do processo de AI anterior à AEE*

Escolas	Categorias	Afirmações
UGE1	Referência temporal	Era prática de alguns anos.
	Dimensões	Resultados, liderança, clima e estrutura.
	Autoclassificação	-----
UGE2	Referência temporal	“Fizemos sempre AI. Mesmo antes de 2006/07, por sermos TEIP e por via do Observatório da Qualidade do PEPT XXI, fazíamos sempre a nossa AI.”
	Dimensões	“Era uma avaliação muito centrada nos resultados escolares, no nosso ponto de partida e daquilo que projetávamos alcançar e melhorar, de acordo com objetivos traçados.”
	Autoclassificação	“Tínhamos uma AI, mas uma coisa muito caseira. Penso que agora as coisas já são diferentes, temos feito caminho e aprendido ao longo do percurso.”
UGE4	Referência temporal	“O ponto de inflexão [para uma melhoria nos procedimentos de AI] foi a partir do momento em que a IGE fez a sua intervenção, em 2006/2007.”
	Dimensões	Existia “uma Equipa de Avaliação Interna, que fazia o estudo estatístico em relação aos resultados, propunha uma série de recomendações a serem executadas”
	Autoclassificação	“Existia, mas tinha alguns problemas, que entretanto foram identificados pela IGE, nomeadamente a falta de rigor científico, ou



		pelo menos, de uma base de sustentação científica.”
Escolas	Categorias	Afirmações
UGE6	Referência temporal	-----
	Dimensões	“Nós tínhamos uma AI muito baseada em fontes inadvertidas de informação.”
	Autoclassificação	-----
UGE7	Referência temporal	Pontual, em 2003/04.
	Dimensões	Incidia “normalmente, na questão dos resultados escolares dos alunos.”
	Autoclassificação	-----
UGE9	Referência temporal	“Os primeiros anos foram em 2001/02 ou 2002/03. Integrámos o Programa AVES.”
	Dimensões	[as do programa AVES]
	Autoclassificação	-----
UGE10	Referência temporal	“Sim, a escola, desde 2000/2001, começou a participar em projetos de iniciativa do Ministério da Educação e de Universidades, ao nível da autoavaliação da escola. Participámos no Projeto Qualidade XXI.”
	Dimensões	[as do Projeto Qualidade XXI]
	Autoclassificação	-----

As respostas dadas configuram, parece-nos, na sua maioria e na categoria “referência temporal”, uma certa inexactidão (“*alguns anos*”; “*uma coisa muito caseira*”; “*Os primeiros anos foram em 2001/02 ou 2002/03*”) à exceção das informações fornecidas pelos informantes da **UGE10**. No que concerne à categoria “dimensões”, constatamos que o tópico transversal da AI, presente em praticamente todas as organizações consistia na análise dos resultados escolares. Os dados que analisamos não nos permitem afirmar se a **UGE6** procedia ou não à análise dos resultados escolares. A análise da liderança e do clima de escola surgem indicadas na **UGE1**, na **UGE9**<sup>74</sup> e na **UGE10**<sup>75</sup>. Quanto à autoclassificação, as afirmações dos nossos informantes das **UGE2** (“Tínhamos uma AI, mas uma coisa muito caseira”) e **UGE4** (“Existia, mas tinha alguns problemas”) configuram a representação de que houve caminho percorrido, no sentido da melhoria ou do aperfeiçoamento das práticas avaliativas.

<sup>74</sup> As dimensões da avaliação interna do Programa AVES são as seguintes: Contexto/Processos/Resultados; Contexto sociocultural da escola; Resultados escolares dos alunos; Processos de ensino e de organização; Estratégias de Aprendizagem; Organização da escola e clima organizacional.

<sup>75</sup> As dimensões avaliativas do Programa Qualidade XXI eram quatro: resultados de aprendizagem, processos internos ao nível da sala de aula, processos internos ao nível da escola e relações com a comunidade.

#### 4.1.2. Conhecimento das práticas de AI anteriores ao processo de AE

A nossa pesquisa realizou-se decorridos que eram cinco anos da primeira AE das unidades orgânicas em estudo. Esses anos foram um período conturbado da vida das escolas portuguesas, com alterações de relevo quer ao nível da gestão, quer ao nível do trabalho e da avaliação docentes, bem como ao nível da avaliação e do vínculo laboral do pessoal não docente das escolas. E, apesar de não caber no âmbito deste estudo a análise do domínio das lideranças organizacionais, parece-nos que não podemos deixar de salientar o papel de relevo que elas assumem em qualquer ocasião da vida de uma organização (com irrefutável destaque para períodos de mudanças e de climas organizacionais conturbados, como têm sido os últimos anos) e em especial em organizações complexas, como são as escolas (Sá, 2009). Assim, pareceu-nos de toda a pertinência tentar aferir o grau de conhecimento dessa parte (que cremos tenha sido marcante, até pelos efeitos que, certamente, terá produzido a diversos níveis) da história de cada uma das escolas, veiculado no discurso dos seus protagonistas atuais, os nossos respondentes.

Desta forma, analisámos em profundidade o *corpus* textual e, assumindo como indicadores as componentes paralinguísticas e linguísticas do discurso, foi possível deduzir e inferir a existência de quatro diferentes níveis de conhecimento, relativamente às práticas de AI anteriores a 2006/07.

O Quadro 23 representa esses diversos níveis de conhecimento, segundo o nosso ponto de vista. Estamos de acordo com a perspetiva de Bogdan e Biklen (1994, p. 281), que consideram promissor “o futuro das abordagens qualitativas na avaliação educacional (...) [ainda que] espinhoso”. Assumindo a subjetividade inerente a qualquer processo avaliativo, adotámos com Fernandes (2008) a dimensão descritiva da avaliação educacional e a sua inerente assunção de «avaliação como descrição» (Fernandes, 2008, p. 57) e, na tentativa de diminuição do grau dessa subjetividade, considerámos a necessidade de utilização de critérios avaliativos.

Desta forma, tornou-se necessário proceder à criação de critérios que permitissem atribuir um determinado nível a cada discurso. Para tal, procedemos à produção de uma rubrica de avaliação de conteúdo (Apêndice VI), a partir da qual analisámos minuciosamente

os discursos dos nossos entrevistados, quando perguntados se ***“Existia na escola uma tradição de Avaliação Interna (AI) anterior ao processo de Avaliação Externa (AE)?”***.

Os critérios que estiveram subjacentes à nossa análise e constantes desse instrumento de avaliação são os seguintes: ‘fluência discursiva’, ‘coerência e coesão discursivas’, ‘indicação de dados concretos’. Cada um destes três critérios encontra-se desdobrado em níveis de desempenho que nos permitiram classificar cada um dos discursos. A interpretação holística, porém criteriosa, dos diferentes discursos, relativamente ao tópico em análise, revelou uma variação grande de nível de conhecimento. Assim, a rubrica de avaliação contempla quatro níveis de classificação: “Débil”, “Fraco”, “Forte” e “Muito Forte”.

O resultado dessa análise está traduzido no Quadro 22. Os casos não incluídos na análise resultam do facto de não termos podido inquirir esses atores organizacionais.

Quadro 22

*Nível de conhecimento, relativamente às práticas de AI anteriores ao processo de AEE*

	UGE1	UGE2	UGE3	UGE4	UGE5	UGE6	UGE7	UGE8	UGE9	UGE10
<b>Diretor / Adjunto</b>	Fraco	Muito Forte	Muito Forte	Muito Forte	Muito Forte	Muito Forte	Forte	Débil	Forte	Muito Forte
<b>PCG/Rep. CG</b>	Forte	Forte	Débil	Muito Forte	-	Muito Forte	Forte	Débil*	Forte	-
<b>CEAI / C. Dto</b>	Muito Forte	Muito Forte	-	Muito Forte	-	Forte*	Forte	Forte	Muito Forte	Muito Forte
*Na UGE6 o CEAI é o PCG, pelo que foi ouvida em entrevista uma professora da equipa, coordenadora de departamento.										
*Na UGE7 foi ouvida uma coordenadora de departamento, devido à não existência de equipa de AI.										
*Na UGE8 foi ouvida a Secretária do CG, em substituição da Presidente.										

Defendemos a tese de que um profundo conhecimento do passado organizacional poderá constituir-se como uma oportunidade de aprendizagem organizacional, uma vez que a “preocupação em favorecer aprendizagens emerge em um contexto competitivo no qual a inovação em produtos e processos é nuclear à sobrevivência de organizações” (Souza, 2004, p. 3). No caso das escolas, não se tratando verdadeiramente de uma questão de sobrevivência, trata-se, sem dúvida, de uma questão de melhoria de desempenho. Consideramos ainda que o assumir de responsabilidades no processo de AI e/ou AA organizacional por parte de todos e de cada um dos elementos da organização apenas poderá ser uma realidade em contextos potenciadores quer de climas de pertença, quer de partilha colegial de saberes, competências, responsabilidades. Para tal, parece-nos indispensável a criação de procedimentos que

asseguem a comunicação aberta, célere e eficaz, bem como dois outros fatores: por um lado, o reconhecimento e a potenciação dos diferentes saberes de que cada um dos atores organizacionais é detentor; por outro lado, a adoção de uma postura organizacional inteligente ou aprendente (Santos Guerra, 2001; Declaração Syneva; Mota & Sanches, 2011). Tanto mais que, na atual sociedade da informação e no atual mundo global (que são o contexto lato não só dos indivíduos, mas também das organizações), importa ter presente que “o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança” (Hargreaves, 2003, p. 33). Para além do mais, cremos dever constituir-se como um desiderato coletivo das organizações que “todos tenham as mesmas oportunidades de aceder ao conhecimento e à aprendizagem” (Mota & Sanches, 2011, p. 50). Deve ainda constituir um objetivo global de toda a sociedade, destinatária genérica da escola pública, que as instituições de educação e ensino (de todos os níveis) operem, naqueles que exercem a sua atividade profissional nas escolas, o desenvolvimento da “massa crítica” (Afonso, 2005b) capaz de idealizar, planear, conduzir e avaliar o desenvolvimento organizacional das escolas portuguesas, como a Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro preconiza.

### 4.1.3. Existência / Inexistência de modelo adotado

Tendo sido perguntado *se na escola existia, no tempo presente do questionamento, algum modelo de AI*, a análise segmentada das entrevistas permitiu-nos constatar a evolução, em termos de programa específico de AI, que as escolas estudadas registam e que o Quadro 23 demonstra.

Quadro 23

*Existência / Inexistência de algum modelo de AI adotado*

	UGE1	UGE2	UGE3	UGE4	UGE5	UGE6	UGE7	UGE8	UGE9	UGE10
<b>Em 2006 /07</b>	Não	Não	Não (seguia o modelo de outra escola)	Não	Não (auto-formação)	Não	Não	Não (foi criado)	Programa AVES	CAF
<b>Em 2011 /12</b>	CAF (adaptado)	Não (fizeram formação)	-	CAF	CAF	Não	Não	CAF	CAF (desde 2007 /08)	CAF

O contraste entre os dois indicadores temporais é relevante. Constata-se que não existia, maioritariamente, modelo de AI adotado em 2006/07; as práticas eram insipientes, resultado de autoformação ou de formação interna, nomeadamente através da participação em encontros ou seminários temáticos. As UGE iam ao encontro da avaliação organizacional por caminhos individuais diversos, à exceção das que tinham práticas vindas de trás, em resultado das peculiaridades do percurso organizacional, como é o caso da que era (e é) TEIP (**UGE2**), ou das que tinham integrado os projetos Qualidade XXI (**UGE10**) e Observatório da Qualidade PEPT 2000 (**UGE2**), como atrás nos revelou o Quadro 21<sup>76</sup>.

Parece-nos relevante verificar a evolução registada nas escolas em estudo (de acordo com as representações dos inquiridos), ao nível das práticas de AI. O Quadro 24 apresenta os dados relativos aos anos escolares de 2006/07 e de 2011/12.

<sup>76</sup> Incluído no subcapítulo 4.1.1, pp. 133-134.

## Quadro 24

*Representações da evolução da AI entre 2006/07 e 2011/12*

Afirmações	Escolas
	2006/07
A escola tem tradição de AI	<b>UGE1; UGE2; UGE4; UGE6; UGE7; UGE9; UGE10</b>
A escola não tem tradição de AI	<b>UGE3; UGE5; UGE8</b>
	2011/12
	<b>UGE1; UGE2; UGE4; UGE5; UGE6 ; UGE7; UGE8; UGE9; UGE10</b>
A escola não tem tradição de AI	<b>UGE3</b>

A análise do quadro revela que apenas em uma das escolas se afirma a não existência na atualidade (ou seja, à data da entrevista) de uma tradição de AI (a **UGE3**), inferindo-se, pois, que nas outras duas (a **UGE5** e a **UGE8**) a AEE de 2006/07 ajudou a consolidar esse processo de avaliação organizacional, que apenas nesse ano letivo tinham iniciado.

Assim, a situação evolutiva da implementação da Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, nas escolas em estudo, parece vir confirmar os dados que o estado da arte tem revelado: por um lado, a estreita relação entre a AEE e a AI/AA, ou seja, o facto de a AEE se constituir quase como uma alavanca que faz despoletar os olhares reflexivos das escolas, uma vez que as obriga à prestação de contas (Afonso, 2005; Costa, 2007; Gonçalves, 2009; Fialho, 2011); por outro lado, a lentidão da alteração das práticas e culturas de escola. Este último aspeto constitui uma das facetas da mentalidade vivida pelo coletivo organizacional, a começar pelas lideranças e passando pela classe profissional docente, que tão mal se tem sentido com as alterações à avaliação do desempenho e ao próprio estatuto da carreira docente. A falta de sistematicidade nos procedimentos avaliativos organizacionais das escolas portuguesa permite inferir a necessidade da criação de mecanismos de apoio às escolas, dentro do próprio sistema educativo (Eurydice, 2004; McNamara & O'Hara, 2008; OCDE, 2009, 2012; IGEC, 2012).

Retomamos a questão dos modelos implementados nas escolas em análise e o discurso dos nossos respondentes, nos quais identificámos os segmentos discursivos que destacamos pela sua pertinência. Os segmentos transcritos no Apêndice VII remetem-nos para três vertentes da problemática da avaliação das escolas e da avaliação nas escolas, que constitui o cerne desta investigação: **(1)** na sequência do que discorreremos atrás, a questão da articulação biunívoca entre a AEE e a AI, presente nos discursos dos atores da **UGE2** (*"E devem também auxiliar-nos a estabelecer relações entre a AI e a AE."* [Diretor]), da **UGE4** (*"As decisões foram*

no sentido de resolver os problemas identificados no Relatório da AE”. [Diretor]) e da **UGE6** (“Os referentes da AI eram trabalhados e comparados com os referentes da AE. Eram trabalhados também os dados da AI, em termos de evolução, o que permitia, também, fazer alguma reflexão e extrair algumas conclusões.” [PCG/CEAI]); **(2)** a questão da necessidade de aquisição de competências avaliativas, por parte dos diferentes atores organizacionais, inferida nos discursos dos atores da **UGE2** (“E ambos fizeram a formação que eu atrás referi.” [Diretor]) e da **UGE5** (“começou a chegar às escolas mais informação sobre a aplicação do modelo CAF no processo de autoavaliação. Participámos na formação sobre a aplicação do modelo CAF, nas escolas, promovida pela Direção Regional. Também fomos à IGE assistir a um Seminário sobre práticas de avaliação, e a Lisboa, ao Instituto da Qualidade à apresentação de experiências de autoavaliação de escolas pelo modelo CAF” [Adjunta/CEAI]); **(3)** os dois caminhos divergentes que as escolas percorreram, na senda do cumprimento da avaliação decretada: o caminho à medida das necessidades, contextualizado, que emerge no discurso dos representantes da **UGE1** (“Baseámo-nos no modelo CAF, mas tem muita adaptação” [CEAI]) e da **UGE2** (“Não acho que a escola tenha necessidade de pagar a uma empresa, até porque há um risco que convém não esquecer: é que isso pode até condicionar o resultado, já que ninguém vai pagar para ficar mal no retrato! E a nossa preocupação é outra. É de que os resultados obtidos sejam o mais fidedignos possível e credíveis.” [CEAI]; “Neste momento, também nos auxiliámos de toda a análise que é feita através das técnicas do TEIP: a assistente social, animadora sociocultural e a animadora socioprofissional – que estão mais ligadas ao contacto com as famílias e que seguem toda a parte relacionada com a Segurança Social. Esse feedback que elas nos dão e toda a análise que fazem também nos ajudam. Dão-nos, por exemplo, o feedback de pais e encarregados de educação” [Diretor]) ou a opção de contratação de serviços de assessoria de uma empresa, com a intervenção de externa à organização, como aconteceu na **UGE4** e na **UGE9**.

Quanto ao primeiro tópico enunciado, recuperamos as palavras de Formosinho e Machado (2010), ao defenderem que “hoje pretende-se que as escolas e os seus gestores saibam deduzir da auto-avaliação e avaliação externa metas de desenvolvimento que sustentem programas de acção” (p. 47). Pinho (2011) destaca o facto de algumas escolas terem encontrado lógicas de ação distintas na sequência de procedimentos de AEE, sendo que estes acabaram por impulsionar a implementação de novas práticas de gestão. Já Gomes, Silvestre, Fialho e Cid (2011) referem o facto de que a

autoavaliação institucional não faz parte da cultura portuguesa e que as escolas, na tentativa de darem resposta a este grande desafio, têm vindo a experimentar percursos até encontrarem o caminho mais adequado à sua realidade. Algumas escolas parecem ter já conseguido explorar as potencialidades da autoavaliação, mas são ainda muitas as que continuam numa fase de experimentação, aparentemente sem rumo. (p. 2979)

E alguns desses caminhos divergentes passaram, nos casos em estudo, pela tentativa de encontrar internamente as soluções contextualizadas à medida dos problemas e das necessidades específicas da organização, enquanto que noutros casos as lideranças de topo optaram pelo recurso à intervenção de elementos estranhos à organização, mais concretamente à contratação de serviços avaliativos. O estudo de caso levado a cabo por Outeiro (2011) revelou ser fundamental o conhecimento na área da autoavaliação que os diretores de escola detenham, o que irá influenciar não só as atitudes dos docentes face à autoavaliação organizacional, mas também as decisões estratégicas (ou a falta delas) que a prestação de contas exige.



#### 4.1.4. Existência / Inexistência de equipa de AI/AA

Tendo surgido com o objetivo de promoção da qualidade das organizações educativas, a AI deveria ser capaz de fazer prova interna e externamente (ou seja, aos atores organizacionais/comunidade escolar, à comunidade educativa e à própria Administração) da melhoria organizacional. Assim,

a avaliação surge como um processo estratégico, sendo que, no pressuposto de que as escolas são capazes de promover a sua auto-avaliação, à Administração central competiria fazer a monitorização de um conjunto de factores que indiquem a qualidade do sistema educativo. (Campos, 2008, pp. 25-26)

A existência de uma equipa ou de um grupo de atores organizacionais que se assuma como um núcleo duro que lidere o processo de AI ou de AA parece-nos ser um dos fatores mais importantes para a consolidação dos processos, tornando-os consequentes.

A existência ou inexistência de equipa de AI, no momento da entrevista, constitui um dos indicadores de resposta fechada; o quadro seguinte representa a situação das UGE em 2011/12. Verifica-se, pois, que em 2 das 10 escolas não existia equipa de AI, como retrata o Quadro 25.

Quadro 25

*(In)existência de equipa de AI em 2011/12*

UGE 1	UGE 2	UGE 3	UGE 4	UGE 5	UGE 6	UGE 7	UGE 8	UGE 9	UGE 10
Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim

Assinalamos, ainda o facto de termos verificado, no discurso dos nossos entrevistados, a ausência generalizada da distinção entre os conceitos de ‘avaliação interna’ e de ‘autoavaliação’. De facto, mesmo nas escolas (referimo-nos à **UGE4** e à **UGE9**) que procederam à contratação de serviços de apoio e assessoria a entidades externas à organização (uma empresa), os inquiridos não utilizam a expressão ‘avaliação interna’, mas sim a expressão ‘autoavaliação’: todos se referem aos procedimentos de *autoavaliação* da sua escola e mencionam os elementos da equipa de *autoavaliação*, quando, do ponto de vista conceptual

que aqui adotamos, a situação enforma casos de *avaliação interna*. De modo oposto, verificamos que em muitas das escolas surge a referência a procedimentos de AI, quando o processo é completamente interno, sem recurso a entidades externas, pelo que deveria ser considerado como sendo AA (nomeadamente nas **UGE1**, **UGE2** e **UGE6**). Assim, parece-nos poder concluir pelo uso indistinto das expressões ‘avaliação interna’ e ‘autoavaliação’, nas escolas em estudo.

#### 4.1.5. Autonomia da equipa de AI/AA

Quando questionados sobre *a existência ou inexistência de autonomia para o desenvolvimento do trabalho da equipa de AI*, foi unânime a resposta positiva. Contudo, todas as equipas são constituídas por elementos nomeados pela direção. Na **UGE6** a Coordenadora de Departamento declarou que a equipa, composta por elementos todos nomeados, tem autonomia para produzir os documentos de inquirição à comunidade escolar (questionários). Nesta escola, a PCG integra a equipa e “veste a camisola”, liderando o processo, do ponto de vista do saber-fazer, uma vez que é detentora de doutoramento na área, segundo as palavras do Diretor da organização. O Coordenador da Equipa de AA da **UGE2** afirmou essa autonomia enfaticamente (*“Sim, sim, sim, sim! Uma proposta de melhoria, a modificação das questões, a colaboração de um ou outro elemento na equipa... Sim, sim.”*).

Trata-se de uma autonomia explicitamente afirmada por todos os atores organizacionais. Contudo, perante a polissemia do conceito, cremos dever acautelar a hipótese da eventual existência de diferentes graus de autonomia, para as diferentes equipas das diferentes escolas. A Coordenadora da Equipa de AA da **UGE10** deixa inferir alguma relatividade na autonomia que afirma a equipa ter, ao afirmar o seguinte:

- *“a nossa equipa recebeu algumas orientações por parte do Diretor a dizer «preciso destes, destes e destes dados», «no sentido de dar resposta ao Projeto Educativo da Escola precisamos de alguns dados, até para sabermos no sentido em que a escola vai». Então o nosso trabalho serve um pouco para dar resposta a algumas questões que são colocadas. E, portanto, a liderança é partilhada. Depois, nas reuniões, as ideias são discutidas: como é que havemos de chegar a determinado conhecimento, como havemos de fazer para recolher determinados elementos,... mas, enfim, o trabalho acaba por ser liderado pela pessoa da coordenadora.” (UGE10, CEAI)*

A investigação não nos proporcionou a aferição dessas eventuais diferenças, explicadas à luz do contexto organizativo. Porém, antecipando um pouco o tópico seguinte, nas oito escolas que afirmam ter equipas de AI ou AA, oito delas integram um ou mais de um elemento da Direção (maioritariamente um Adjunto), mas em alguns casos o próprio Diretor.

O papel central e decisivo das lideranças na implementação e aprofundamento dos processos avaliativos organizacionais tem sido atestado em vários estudos (Torres & Palhares,

2009; Gonçalves, 2009; Pinho, 2011; Silva, 2011a). Quanto à importância da integração de docentes na equipa, parece aconselhável e imprescindível, tanto mais que, sendo um dos objetivos da AA a identificação dos pontos fortes e dos pontos fracos da organização, com vista à melhoria da qualidade, parece-nos que uma das vertentes dessa qualidade deve passar, inevitavelmente, pela qualidade de ensino (Carvalho e Melão, 2009).

#### 4.1.6. Composição da atual equipa de AI/AA

Considerando que a equipa de avaliação deve ser o núcleo duro da AA, devendo adequar o modelo e os procedimentos à especificidade da organização, liderando o processo e eventualmente articulando o trabalho de diversas equipas de trabalho, questionámos os nossos respondentes sobre a *composição da referida equipa*. O Quadro 26 ilustra a composição das equipas de AI/AA das escolas em estudo.

Quadro 26

*Composição das equipas de AI/AA*

	UGE1	UGE2	UGE	UGE4	UGE5	UGE	UGE	UGE8 <sup>77</sup>	UGE9	UGE1
<b>Do-centes</b>	X (nº não determinado)	4	Não existe	6	4	3	Não existe	5	6	9
<b>PND</b>	1	3		2	-	1		-	1	1
<b>PCG</b>	X	-		-	-	X		-	-	-
<b>EE</b>	-	1		1	-	1		*	1	-
<b>Dire-ção</b>	1 (Adjunta)	2 (Adjunta; Assessor)		1 (Adjunta)	1 (Adjunta)	1 (Diretor)		1 (Diretor)	1 (Diretora)	2 (Subdiretor; Adjunto)
<b>Aluno</b>	-	-		1	-	-		-	1	-

Como “a avaliação institucional de uma escola não pode ser tomada como equivalente ao produto da soma das várias avaliações insularizadas, realizadas segundo agendas e agentes desconectados” (Sá, 2009, p.89), devendo antes constituir-se numa lógica de ação concertada que envolva todos os atores organizacionais, encontra-se justificado o nosso interesse, ao questionarmos cada um dos entrevistados sobre a composição da equipa de AI ou de AA, conforme fosse o caso. Porém, o papel dos docentes nas equipas de AI ou de AA, até pela sua mais elevada formação académica, parece justificável. Segundo o testemunho da Diretora da **UGE2**, os elementos da equipa de AA são nomeados, em função da formação feita na área,

<sup>77</sup> Na **UGE8** está prevista a inclusão de representantes dos pais e dos alunos, o que, até à data da entrevista, não aconteceu.

mais especificamente “no modelo CAF”. Trata-se de autoformação e de formação interna, que a escola pagou, o que revela, a nosso ver, o investimento da organização na autoformação e na formação interna ‘à medida’ das necessidades.

Passamos à análise pormenorizada dos segmentos discursivos que apresentamos no Apêndice VIII, selecionados pela pertinência das informações que contêm sobre o tópico em análise, a fim de destacar os aspetos peculiares que deles emergem, e que são três: **(1) a necessidade de capacitação dos atores organizacionais relativamente à avaliação organizacional** que, caso não exista, conduz à contratação de empresas de assessoria externa (*“Entendemos contratar uma empresa de consultoria, que nos prestou apoio.” – UGE4, Diretor; “há uma primeira tentativa de formar uma comissão de autoavaliação (AA), de pedir a uma empresa (que continua aqui, que é a [...]) a colaboração para ajudar a implementar o processo de AA, ... Mas é um processo que naquele ano não resulta (2008/2009).” – UGE9, Diretor*); **(2) a mais-valia organizacional que representa a inclusão de elementos do corpo docente com formações especializadas e complementares** (nomeadamente a aquisição de graus académicos superiores a licenciatura) nas equipas de AI ou AA (*“O critério foi a seleção de pessoas com algum conhecimento nesta área da avaliação (temos duas colegas que estão a fazer Mestrado em Supervisão Pedagógica), a disponibilidade e mesmo com mais habilitação. Conhecendo a mais-valia que cada um poderia trazer para esta Equipa...” – UGE1, CEAI; “E tentam-se envolver as pessoas mais qualificadas e com formação na área, nomeadamente em pesquisa e tratamento de dados.” – UGE6, PCG/CEAI*); **(3) a complementaridade ou articulação entre a AA e a AEE** (*“A filtragem disto é feita, usando a metodologia CAF, como disse, tentando encontrar aspetos positivos e aspetos negativos, aspetos a melhorar, pontos fortes, pontos fracos... O resultado da nossa AI já foi apresentado assim aquando da segunda AEE.” – UGE2, CEAI*).

Passando à análise cruzada da informação fornecida pelos excertos acima transcritos com as informações recolhidas nas subcategorias anteriores, claramente se evidencia a confirmação do que consideramos serem as preocupações e as representações dos nossos informantes. Parece-nos de realçar a recorrência dos tópicos enunciados, que o estado da arte também confirma, como temos vindo a constatar. De facto, são três os tópicos recorrentes que emergem da análise discursiva: **(1) a evidenciação da estreita articulação entre as duas dimensões da avaliação organizacional, a avaliação externa e a avaliação interna** (nos discursos dos atores das UGE2, UGE4 e UGE6 em 4.1.3. e nos discursos dos atores das UGE2 e UGE6 no presente subcapítulo); **(2) a questão da necessidade de apoio que algumas escolas têm sentido para implementarem a sua avaliação interna** (indiciada nas transcrições dos discursos dos

atores das **UGE2** e **UGE5** em 4.1.3. e nos segmentos discursivos dos atores das **UGE4** e **UGE9** transcritos neste capítulo; **(3)** a relevância do papel desempenhado pelos líderes de topo, quer quando decidem valorizar o saber/conhecimento acrescido dos colaboradores com mais formação académica (**UGE1**, **UGE6** e **UGE10**) e/ou são eles próprios indutores dessa formação (como aconteceu nas **UGE2**, **UGE4** e **UGE10**), quer quando optam por procurar apoio no serviço-de-pronto-a-servir de uma consultoria externa.

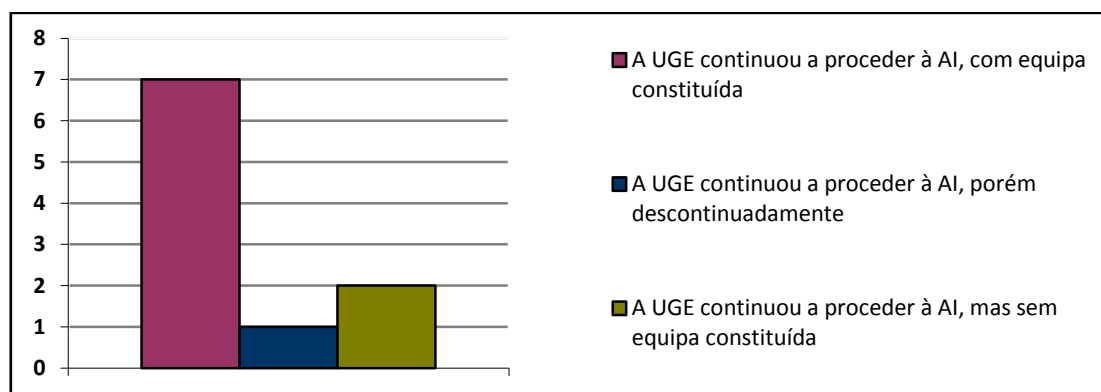
Contudo, destacamos parte do discurso do Coordenador da Equipa de AA da **UGE2**, pela sua singularidade, pois afirma:

*“Não acho que a escola tenha necessidade de pagar a uma empresa, até porque há um risco que convém não esquecer: é que isso pode até condicionar o resultado, já que ninguém vai pagar para ficar mal no retrato! E a nossa preocupação é outra. É de que os resultados obtidos sejam o mais fidedignos possível e credíveis.” (**UGE2**, CEAI)*

#### 4.1.7. Continuidade dos procedimentos de AI/AA

As respostas dos nossos entrevistados, quando questionados sobre *se a organização tinha continuado ou não a proceder à sua AI, após o processo de AE em 2006/2007*, e tratando-se de uma pergunta de resposta fechada, possibilitaram a produção do Gráfico 1.

Gráfico nº 1 – Rumo da avaliação interna



Com vista a uma análise mais detalhada do caminho encontrado e prosseguido em cada uma das escolas em estudo, procedemos ao cruzamento dos dados desta categoria temática analítica com alguns aspetos acima evidenciados. Assim, o Quadro 27 integra os dados dos pontos 4.1.1. (Existência / Ausência de práticas de AI, anteriores a 2006/07), 4.1.3. (Existência / Inexistência de algum modelo adotado) e 4.1.4. (Existência / Inexistência de equipa de AI; Continuação de procedimentos de AI, após o processo de AE de 2006/07).



Quadro 27

*Caminhos organizacionais da AI*

	<i>Existência na Escola de uma tradição de AI anterior ao processo de AE (2006/2007)</i>		<i>Existência atual de uma tradição de AI na Escola (2011/12)</i>		<i>Existência de equipa de AI</i>		<i>Continuação de procedimentos de AI, após o processo de AE de 2006/07</i>	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM, descontinuadamente
UGE1								
UGE2								
UGE3								
UGE4								
UGE5								
UGE6								
UGE7								
UGE8								
UGE9								
UGE10								

A análise deste quadro permite identificar cinco lógicas de atuação organizacional: **(1)** as escolas que iniciaram o seu processo de AI antes da AEE de 2006/07, tendo continuado ininterruptamente o processo, com a existência de uma equipa de AI (UGE1, UGE2, UGE4, UGE6, UGE9 e UGE10); **(2)** a escola que, não tendo tradição de AI antes de 2006/07, não iniciou então essa prática, não tem equipa de AI constituída, mas mesmo assim afirma proceder a essa AI (UGE3); **(3)** a escola que, não tendo tradição de AI antes de 2006/07, iniciou então essa prática, tem já equipa de AI constituída e afirma proceder a essa AI (UGE5); **(4)** a escola que, tendo tradição de práticas de AI antes de 2006/07, manteve essa tradição até à atualidade, porém não tendo equipa de AI atualmente constituída afirma levar a cabo procedimentos de AI (UGE7); e **(5)** a escola que, não tendo tradição de práticas de AI antes de 2006/07, iniciou a AI após essa intervenção, tendo equipa de AI atualmente constituída e que afirma ter levado a cabo procedimentos de AI de forma descontinuada no tempo (UGE8).

A diversidade de situações que encontramos parece confirmar o ponto de vista de vários autores (Dias Sobrinho, 2000; Sá, 2009; Curado, 2010), defensores da tese de que toda a avaliação organizacional deve ser contextualizada, tanto mais que se trata de um contexto específico e particular, uma vez que as escolas, possuindo traços comuns, são todas elas singulares nas suas especificidades. A complexidade das organizações educativas leva-nos a considerar com Natércio Afonso (2009) que a ação (que deveria ser sempre ‘estratégica’) dos

atores organizacionais deve ser analisada por forma a tornar perceptível a lógica que lhe esteve subjacente. Tratando-se de lançar um olhar avaliativo sobre a avaliação, este estudo ganha o estatuto de meta-avaliação, que poderá, cremos, contribuir para o desenvolvimento das escolas analisadas se lhes for fornecida informação de retorno. Aliás, por questões éticas, esta informação deve mesmo ser devolvida às escolas, cabendo-lhes as decisões do modo como pretendem essa divulgação e do que fazer com a informação. O isolamento das escolas – não apenas o isolamento do trabalho docente, que tantas vezes é criticado – poderia (e deveria) ser combatido, até mesmo com o objetivo de superar os efeitos negativos da interioridade. A criação de redes de formação (Terra & Plonski, 2006), com vista à ação estratégica comum, poderia ser uma solução a encontrar pelas escolas ou a propor às escolas. Poderiam, assim, as organizações educativas assumir estrategicamente um planeamento (Fernandes, A., 2007) da sua meta-avaliação.

E sendo certo que o contexto é importante, ao nível micro de cada organização, também nos parece que, a um nível *mezzo* – como é, por exemplo, o contexto da municipalidade – a sua importância não será de descurar (Farah, 2008), nomeadamente na disseminação de boas práticas e, eventualmente, na implementação de programas inovadores. No caso concreto das escolas que estudámos, estando situadas na área geográfica de abrangência da Delegação Regional do Alentejo e Algarve da IGEC<sup>78</sup>, bem como na área de influência da Universidade de Évora, acreditamos que ambas as entidades poderiam, de forma articulada ou colaborativa, constituir o papel de motor de arranque, de dinamização de recursos às escolas.

De facto, as medidas macro de política educativa mantêm-se, dando continuidade às dos anteriores Governos, pelo que a mais recente legislação relativa à administração, gestão e autonomia das escolas/agrupamentos continua a colocar a ênfase na avaliação organizacional a par da avaliação do desempenho docente e da avaliação dos resultados escolares como condição *sine qua non* para a concessão da tão propalada autonomia a conceder às escolas.

---

<sup>78</sup> De acordo com a atual orgânica, foi constituída a **área territorial de inspeção do Alentejo e Algarve** da Inspeção-Geral da Educação e Ciência que corresponde às áreas geográficas abrangidas pela Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Alentejo e pela Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Algarve.

#### **4.1.8. Alterações na AI/AA**

Pretendemos ainda averiguar que tipo de alterações tinha ocorrido ao nível das práticas de AI nas diferentes escolas. O discurso nos nossos informantes indica alterações ao nível dos procedimentos (Apêndice IX), da composição das equipas (Apêndice X) e do modelo adotado (Apêndice XI)

Dada a complexidade das informações em análise, e com vista a facilitar a compreensão por parte dos nossos leitores, desdobrámos a análise em duas subcategorias: primeiramente verificando quais foram as alterações de procedimentos e de composição da equipa de AI/AA e, seguidamente, analisando as alterações ao modelo adotado.

#### 4.1.8.1. Alterações de procedimentos e de composição da equipa de AI/AA

No Quadro 28 apresentamos as alterações registadas nas diferentes escolas, quanto aos procedimentos avaliativos organizacionais e à composição das equipas de AI ou AA.

Quadro 28

*Alterações de procedimentos e composição das equipas de AI/AA*

	Alteração de procedimentos	Alteração da composição da equipa
<b>UGE1</b>	Sim	Sim, antes eram só professores, agora inclui elementos da comunidade
<b>UGE2</b>	Sim	Sim (especificidade: são TEIP)
<b>UGE3</b>	Não	Não existe equipa
<b>UGE4</b>	Sim	Sim
<b>UGE5</b>	Sim	Sim (eram só 5 ou 6 professores)
<b>UGE6</b>	Sim: suporte documental, inquéritos e entrevistas; “Com esta recolha de informações em diferentes fontes, procuramos depois fazer a triangulação”	Sim (criaram o Observatório da Qualidade da Escola)
<b>UGE7</b>	Não	Não existe equipa
<b>UGE8</b>	Sim (irão adotar o modelo CAF)	Sim
<b>UGE9</b>	Sim (a partir de 2007/08, equipa de AA nomeada e adoção do modelo CAF)	Sim, não havia equipa (passou a integrar alunos, PND e Encarregados de Educação, desde há 3 anos, 2009/10)
<b>UGE10</b>	Sim (adoção do modelo CAF, a partir de contactos com escolas dos Açores)	Não (mantêm-se mais ou menos fiéis ao modelo adaptado da CAF, com um núcleo duro de professores que cria pontes com equipas de trabalho)

A análise do quadro permite indiciar o efeito organizacional positivo da existência de uma equipa de avaliação interna/autoavaliação. Vemos que o modelo CAF predomina e verificamos que, ao nível da composição das equipas, estas se alargaram, passando a acolher outros elementos organizacionais para além dos docentes, ainda que essa integração tenha sido gradual (como se verifica na **UGE9**). De realçar que, mesmo na **UGE6** que implementa um modelo próprio, a preocupação tem sido a recolha de informações em diferentes fontes, alargando o campo de ação da AA.

Passamos à análise detalhada dos segmentos discursivos – constantes do Apêndice XII –, a fim de destacar os aspetos peculiares que deles emergem: **(1) o surgimento do que parece configurar uma dimensão holística da AI/AA, uma vez que esta envolve todos os elementos da comunidade escolar e também elementos da comunidade educativa** (*“houve uma mudança clara em muitas dimensões. Muitas, especialmente na partilha, na divulgação, talvez na maior participação,...”* – **UGE1**, PCG; *“Sim, nós tínhamos uma equipa constituída, mas nela não estavam representados todos os elementos que deveriam (...) [como] um representante dos encarregados de educação, dos alunos e do pessoal não docente deveriam integrar a equipa”*. – **UGE4**, CEAI); **(2) a reafirmação do caminho que vem sendo percorrido, na senda de uma maior sistematicidade e rigor nos procedimentos, por força da AEE** (*“Então, criámos modelos de grelhas para o PAA, tanto de planificação, como de avaliação, que já nos permitem avaliarmos a concretização do PE e do PCE. Isto foi um trabalho desta equipa de AA, portanto, aí revelou-se uma mais-valia, em termos de eficácia e de eficiência da organização.”* – **UGE5**, Adj. Dir/CEAI; *“Porque uma das conclusões da AE era precisamente essa: era a necessidade de caminharmos para sistematização da AI. E nós criámos um Gabinete do Observatório da Qualidade. Qualquer assunto que tenha a ver com AI é canalizado para esse Observatório, seja dinamizado ou não pelo Observatório. O Observatório tem uma planificação de atividades...”* – **UGE6**, Diretor); **(3) a abertura da escola à comunidade, nomeadamente através do estabelecimento de protocolos e parcerias** (*“Por vezes, quando temos hipóteses de ter estágios, também temos estágios em Qualidade, o nosso primeiro estudo de qualidade interno foi feito precisamente com a colaboração de uma técnica de qualidade que estagiou cá...”* – **UGE6**, Diretor); e **(4) a possibilidade de desenvolvimento das práticas de AI através do trabalho colaborativo entre escolas** (*“E desse trabalho conjunto com as escolas dos Açores implementámos o modelo CAF logo nesse ano”* (2005/06) – **UGE10**, Diretor).

Um estudo levado a cabo por Outeiro (2011) evidenciou a importância do conhecimento sobre AI no corpo docente e a relevância das lideranças na assunção partilhada de responsabilidades no processo da AI organizacional, por parte do corpo docente. Também Ramos (2005, p. 7) defende que a avaliação organizacional deverá “ser concebida como um processo justo e equitativo por todos [nela] envolvidos direta ou indiretamente”, na linha do

que defendem autores nacionais ou internacionais<sup>79</sup>. Trata-se, pois, de tornar a avaliação institucional “holística e integradora” (Sá, 2009, p. 89).

---

<sup>79</sup> Veja-se, por exemplo, os pontos de vista Escudero (1997); Dias Sobrinho (2003); Stufflebeam (2003); Sanders e Davidson (2003); Tavares (2006); Azevedo (2007); Silva (2007); Alves & Correia (2008); Coelho, Sarrico & Rosa (2008); Gonçalves (2009); Monteiro (2009).

#### 4.1.8.2. Substituição do modelo adotado

As respostas dos nossos entrevistados forneceram-nos as informações que possibilitaram a produção do Quadro 29, o qual revela os atuais modelos de AI das escolas em estudo.

Quadro 29

*Substituição do modelo adotado*

	UGE1	UGE2	UGE3	UGE4	UGE5	UGE6	UGE7	UGE8	UGE9	UGE10
<b>S I M</b>	Sim; CAF (adapta do)	Sim; CAF (adapta do)		Sim; CAF (Empre sa)	Sim; CAF (adapta do)	Sim. Modelo 'à medida ,		Sim; CAF (adapta do)	Sim; CAF (Empr esa)	
<b>N Ã O</b>			Não exis- te mode lo				Não exis- te mode lo			Não (CAF, adapta- do)

Verificamos, pois, a existência de cinco situações distintas, vivenciadas pelas escolas em análise: **(1)** Substituição do modelo anterior pelo modelo CAF adaptado (UGE1, UGE2, UGE5 e UGE8); **(2)** Substituição do modelo anterior pelo modelo CAF, através de uma empresa contratada (UGE4 e UGE9); **(3)** Melhoria do modelo *sui generis* ou modelo 'à medida' da organização (UGE6); **(4)** Continuação do modelo CAF adaptado (UGE10); **(5)** Não existência de modelo (UGE3 e UGE7).

Constata-se ainda a quase generalização do modelo CAF. Consideramos este facto compreensível, face à grande disseminação do modelo, divulgado até nas páginas web do Governo<sup>80</sup>. A Estrutura Comum de Avaliação (CAF) tem mesmo a sua versão "Adaptada ao setor da educação" atualizada em janeiro de 2011 e publicada *on-line* em [http://www.caf.dgaep.gov.pt/media/CAF\\_Educacao.pdf](http://www.caf.dgaep.gov.pt/media/CAF_Educacao.pdf), a qual se destina a ser utilizada em "todos os estabelecimentos de ensino e formação europeus" (p. 5). Consideramos que a preferência pelas escolas por um modelo já testado e implementado com sucesso noutros tempos e espaços, que chega às escolas no seu formato de 'pronto a servir', se encontra

<sup>80</sup> Cf. página web da Direção Geral da Administração e do Emprego Público, em <http://www.caf.dgaep.gov.pt/>.

justificada pelo contexto dos últimos anos no sistema de ensino português. E, como a própria IGE defendeu em 2010, embora a questão da avaliação organizacional seja

decisiva para o desenvolvimento das instituições, ao permitir compreender, decidir com mais informação, responsabilizar e sustentar os esforços de melhoria. Os procedimentos de avaliação constituem elementos de construção de uma cultura organizacional que demora a consolidar e a dar frutos, designadamente em fase de mudanças acentuadas na organização da escola e na própria rede escolar. (p. 5)

São vários os investigadores que a firmam a incoerência, ou mesmo a impossibilidade, de tentar encontrar o tal modelo de ‘pronto a servir’ quando se trata da avaliação de escolas, pois, como Perrenoud (1998, p. 193) defende, “a avaliação de uma escola é uma prática social que consiste em construir uma representação do seu valor em relação a outras escolas comparáveis, a uma norma abstrata ou a objetivos escolhidos por ela ou a ela atribuídos”. Aliás, e como esclarece Clímaco, o desenvolvimento de práticas de recolha, tratamento e divulgação de informação institucional surgiu com um rasgo marcadamente inovador na gestão educacional, uma vez que elas promovem a valorização, “o envolvimento e a responsabilização dos atores no processo de decisão e controle, a diferentes níveis” (Clímaco, 1992, p. 23).

No subcapítulo seguinte apresentamos a perceção dos nossos entrevistados sobre os efeitos que a AEE produziu nas suas escolas, quer ao nível dos resultados, quer ao nível da qualidade do serviço educativo.



#### 4.1.9. Efeitos da Avaliação Externa de Escolas na organização

A questão orientadora do subcapítulo que passamos a apresentar foi a seguinte: *Que efeito(s) considera ter(em) ocorrido na organização, por via da Avaliação Externa da Escola (AEE)?* Centrámos as questões subsidiárias nos dois aspetos essenciais deste nosso estudo: os resultados escolares e o serviço educativo.

A análise do conteúdo das entrevistas permitiu extrair informações relativamente aos **efeitos que a AEE teve sobre todas as escolas em análise**, a diversos níveis, desde a reestruturação dos processos, modelos e equipas de AI ou AA à maior abertura da escola à comunidade (Apêndice XIII). Da totalidade dos 27 inquiridos 24 assinalam diferentes áreas em que a AEE teve efeito(s) na organização. São as seguintes as áreas de maior efeito: **(1) resultados escolares; (2) qualidade do serviço educativo; (3) avaliação interna; (4) plano /ações de melhoria; (5) projeto educativo; (6) plano de intervenção do diretor**. Os resultados da análise discursiva encontram-se explanados no Quadro 30.

Quadro 30

*Efeitos da AEE na escola*

	Áreas					
	Resultados escolares	Qualidade do serviço educativo	Avaliação Interna	Plano /Ações de Melhoria	Projeto Educativo	Plano de Intervenção do Diretor
UGE1	X	X	X	X		
UGE2	X	X	X	X		
UGE3					X	X
UGE4	X	X	X	X		
UGE5		X	X		X	
UGE6			X	X	X	X
UGE7		X				
UGE8		X	X			
UGE9		X	X	X	X	X
UGE10		X	X	X		X

A análise do quadro revela que a maior área de incidência do efeito da AEE nas escolas em estudo se situa na melhoria da qualidade do serviço educativo (UGE1, UGE2, UGE4, UGE5, UGE7, UGE8, UGE9 e UGE10) e ao nível dos procedimentos de AI (UGE1, UGE2, UGE4, UGE5,

UGE6, UGE8, UGE9 e UGE10), manifestados em oito das dez escolas. Como segunda área de consequência ou efeito, surge a *produção de planos ou ações de melhoria*, referida em seis das dez organizações (UGE1, UGE2, UGE4, UGE6, UGE9 e UGE10). Apenas em três dos casos estudados os entrevistados percecionam algum tipo de efeito da AEE ao nível dos *resultados escolares* (UGE1, UGE2 e UGE4).

De assinalar ainda o facto de em quatro escolas os nossos informantes afirmarem que a AEE produziu efeitos na organização através da *utilização das informações constantes dos Relatórios da IGE para a elaboração do Projeto Educativo* (UGE3, UGE5, UGE6 e UGE9) e para a *elaboração do Plano de Ação apresentado pelo Diretor aquando da sua candidatura* (UGE3, UGE6, UGE9 e UGE10).

Os segmentos transcritos no Apêndice XIV remetem-nos para a constatação da existência de uma contestação inicial, em algumas escolas, que não se viram retratadas no retrato que delas os avaliadores externos fizeram: *“houve uma contestação desse Relatório da AE, na AE, porque havia muitas contradições”* (UGE1, PCG); *“Houve pontos da AE que tiveram uma classificação menos boa geraram alguma instabilidade na escola, porque as pessoas diziam que aquilo não correspondia ao que, de facto, se passava dentro do Agrupamento”* (UGE3, Adj. Dir/CEAI).

Contudo, podemos verificar que essas reações negativas surgidas nas UGE, aquando da receção dos Relatórios da AEE, ou o *impacto inicial negativo*, acabam por ter um *efeito positivo (a médio e longo prazo)*, em função das melhorias organizacionais que provocam. Afinal, a AEE estimula ou induz a melhoria, tanto ao nível da AI/AA, como ao nível dos resultados e do serviço educativo:

- *“acima de tudo, a AE, no contexto em que foi feito, motivou a Escola para o seu próprio processo de AA: deu a demonstrar à escola as mais-valias do processo e o facto de não estar em causa a avaliação das pessoas mas da escola como um todo, de a AA exigir um certo distanciamento para conseguir avaliar o serviço que a escola presta. A AE permitiu que as pessoas percebessem que o que estávamos a fazer quando fazíamos AI iria ser muito útil e iria ter uma aplicação prática uma vez que, quando chegassem novos momentos de AE, nós teríamos dados para apresentar.”* (UGE10, Diretor)
- *“Mas creio que, essencialmente, foi porque nós não estávamos habituados a sermos avaliados assim. Esta preocupação de fazermos as coisas, sabendo que alguém nos pode vir pedir contas, ... e pôr-nos a pensar «Temos bons resultados porquê?», «Como é que nós nos mobilizamos, tendo em conta estes*

*resultados?», isso era algo novo. É verdade que, se calhar, isso também nos levou a querer mudar e melhorar! E, se calhar, o impacto negativo que teve em todos nós a AE depois também levou a que não tivéssemos aceitado muito bem o mecanismo da AA: «Então agora ainda nos vão perguntar .... Eu sou o dono da minha aula, das minhas coisas, agora vou ter que responder,...». Acho que havia muito essa cultura. Provavelmente, o maior impacto que isso tudo teve foi nós próprios termos, aos poucos, mudado um bocadinho de mentalidade e também de práticas.” (UGE9, CEAI)*

Fator importante para a aceitação coletiva da prestação de contas organizacional (vertente da vida das instituições de educação e ensino que no nosso país ainda hoje, concluída que está a primeira fase da AEE, nem sempre foi bem acolhida pelos atores organizacionais, até pelas eventuais repercussões negativas que poderia acarretar dado que a legislação em vigor tem feito depender dessa AEE o aumento das quotas de mérito da organização em sede de avaliação de desempenho profissional) parece ter sido o facto de as escolas analisadas a ela se terem autoproposto ou candidatado, como enuncia o Diretor da UGE7:

- *“a AE foi inserida como algo de extremamente positivo para a escola e para a comunidade educativa. Há toda uma abertura, uma predisposição muito maior [para a prestação de contas], pelo facto de ter sido pedida por nós. O facto de não nos ter sido imposta e ter sido algo que todos nós sentimos como uma necessidade criou um espírito de abertura nas pessoas que eu acho que tem vindo em crescendo e que determina que esta escola hoje esteja no patamar em que está: considero eu muito melhor do que em 2006/2007, quando foi feito o processo de AE.”*

A exceção parece ser a UGE3, onde o processo (montado especificamente para a AEE) parou completamente, não teve nem sequência nem consequência. Na maioria das escolas (80%, como atrás vimos), a AEE “foi o ponto de viragem (...), o “ponto de partida, fez com que nós tivéssemos o processo de autoavaliação credível e a funcionar bem agora aquando da segunda AE” (UGE4, Diretor), veio “potenciar a complementaridade da AI” (UGE6, Diretor), foi mesmo “um marco” na vida da organização (UGE2, CEAI), sendo que “criou um espírito de abertura nas pessoas” (UGE7, Diretor); “a AEE veio confirmar, ao fim e o cabo, a nossa AI” (UGE2, PCG); “Isto foi um trabalho desta equipa de AA, portanto, aí revelou-se uma mais-valia, em termos de eficácia e de eficiência da organização.” (UGE5, Adj. Dir/CEAI).

Assim, a complementaridade dos dois processos por que passa a avaliação organizacional e que Alves e Machado (2008) denominam de “perspetiva dialógica” (p. 103), parece ser o fator que permitiu que as escolas assumissem uma nova perspectiva da avaliação:

- *“E nós ficávamos muito pela observação da nossa casinha, pelo nosso olhar interno, antes de termos passado pelo processo de AEE” (UGE2, Diretor);*
- *“Temos em conta esses dados para afinarmos as nossas práticas de Autoavaliação.” (UGE4, CEAI);*
- *“Eu penso que houve influência da AE na AI porque os referentes da AE permitem sempre uma orientação do nosso trabalho e também permitem um novo tratamento, uma renovação nas abordagens da própria AI.” (UGE6, PCG/CEAI);*
- *“Potenciar a complementaridade da AI (com fontes inadvertidas de recolha de informação ou a análise documental, por exemplo) com uma avaliação mais técnica e mais formal. E agora são complementares. E aquilo que era uma das áreas mais fracas da AE a que fomos submetidos agora está muito melhorada.” (UGE6, Diretor).*

Essa complementaridade de olhares e pontos de vista que a AEE e a AA devem proporcionar aos agentes educativos locais, mas também aos decisores políticos, informações que sejam orientadoras do clima de reflexividade que se deve seguir a cada intervenção avaliativa, seja ela interna ou externa. E, assumindo a autoavaliação o papel de

dimensão estruturante da avaliação institucional, ela deve poder ser confrontada dialógica e criticamente com formas (complementares) de avaliação externa, apoiadas, neste caso, por equipas interdisciplinares, com grande autonomia relativa, e com valências e conhecimentos amplos e sólidos em termos metodológicos, científicos e pedagógicos. (Afonso, 2010c, p. 17)

Os nossos entrevistados afirmaram ainda, como impacto da AEE na organização, alguns aspetos que não incluímos no Quadro 31, por serem particulares, no sentido em que são expressos apenas em uma UGE: a preocupação com a recolha de evidências (UGE9, CEAI); as consequências ao nível da avaliação do desempenho docente, por via da subida percentual das quotas de mérito (UGE10, Diretor); a melhoria das práticas letivas (UGE2, Diretor; UGE2, CEAI); a melhoria ao nível da articulação vertical (UGE1, Diretor); o fortalecimento do sentido de pertença (“já nos sentimos um pouco mais como “um” agrupamento!” (UGE1, PCG); a melhoria da participação da comunidade na vida da escola (UGE2, CEAI).

Considerando que, no estudo de caso, a “finalidade da pesquisa (...) é sempre holística (sistêmica, ampla, integrada) ou seja, visa preservar e compreender o “caso” *no seu todo* e na *sua unicidade*” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 223), importa analisarmos as diferentes escolas, caso a caso, com o objetivo de extrairmos significado das diferenças observadas.

Assim, e assumindo o ponto de vista de Santos (1990, p. 31), começamos por lembrar que o discurso científico atual é “particularmente anormal [no sentido de revolucionário] no domínio das ciências sociais [nas quais as ciências da educação se enquadram], porque nestas o discurso científico dá sentido a uma realidade social, ela própria criadora de sentido e de discurso”. Esse sentido advém do facto de o objeto/caso de/em estudo configurar um tipo organizacional *sui generis* (pela complexidade de atores, papéis, relações e fluxos de comunicação e de influência), com uma estrutura de tipologia “Adhocracia” (Mintzberg, 2003); os diferentes e variados discursos dos diversos atores organizacionais consubstanciam percepções distintas da realidade. Desta forma, consideramos que, apesar das diferentes percepções da realidade que os discursos dos nossos informantes veiculam, a AEE atingiu, em todas as UGE estudadas, os objetivos que lhe estavam subjacentes: para além da prestação de contas e do apoio à decisão, a formação dos agentes educativos (Abrantes, 2010).

Outra das dimensões reveladas ou evidenciadas no discurso dos atores entrevistado remete-nos para o conceito de organização aprendente, reflexiva, inteligente ou capacitada para a ação, a melhoria e o desenvolvimento (Bolivar, 2003, 2006; Leite, 2003; Santos, 2007; Correia, 2011). O testemunho de alguns dos inquiridos vai, precisamente, no sentido de valorizar os processos formativos de que a AEE parece ter desempenhado:

- *“há vários indicadores que nos surgem através dos relatórios das Avaliações Externas. Essas reflexões dão-nos pistas, daí extraímos pontos fortes e pontos fracos, pega-se nos pontos fortes para os potencializar e para os pontos fracos tentamos delinear processos e estratégias e fazer reflexões para que de ponto fraco se evolua para ponto forte, digamos assim.” (UGE6, PCG/CEAI);*
- *“Após a AEE em 2006/07, penso que houve um cuidado acrescido de fazer bem. Ou seja, houve uma reflexão séria sobre o caminho que se estava a tomar, sobre as diretrizes da escola, no sentido de ver as boas práticas da escola ... Na altura foi identificada uma série de pontos que necessitavam de melhoria e, então, toda a escola se mobilizou para tentar colmatar e ultrapassar essas falhas que foram identificadas.” (UGE7, PCG);*
- *A partilha de informações, a partilha de experiências, a aplicação de grelhas para registos de informação, para avaliações das atividades,... Os critérios de avaliação*

*também foram pensados e uniformizados. Até aí os instrumentos eram mais pessoais, cada um utilizava o seu, e a partir daí houve uma uniformização de documentos. Isto foi uma preocupação constante a partir daí. Isso tem vindo a melhorar.” (UGE7, Coordenador de Departamento);*

- *“a comunicação tornou-se mais eficaz e era a mesma para todos.” “Eu penso que tem vindo a melhorar a articulação entre os dois níveis de ensino, o 3º ciclo e o Ensino Secundário; as duas coordenadoras trabalham em conjunto, planificam as atividades de coordenação em conjunto, e a coordenadora do Ensino Secundário já foi coordenadora do EB e, ao transitarem de ciclo, levam a informação.” (UGE9, Diretor);*
- *“Houve impacto da AEE na organização, na medida em que se refletiu sobre ela, tendo havido lugar à produção do Plano de Melhoria. E este, por sua vez, trouxe alguns resultados.” (UGE1, CEAI).*

Uma escola aprendente concretiza-se através de uma forma de ser-estar-fazer pautada por uma reflexividade constante. Nas palavras de Correia a escola que aprende vai-se construindo e consolidando num percurso com diversas etapas, nas quais “a autoavaliação adquire um papel fundamental”, sendo que “todas se enquadram nas três dimensões do dispositivo educativo, exigindo cada uma delas da avaliação um objetivo diferente (orientar – regular – certificar), mas que, no conjunto, são indissociáveis” (2011, p. 175). Assim, parece defensável a tese de que as escolas-organizações-aprendentes-e-reflexivas deverão ser capazes de assumir ambas as vertentes da avaliação organizacional (a interna e a externa) como oportunidades de crescimento, potenciado “pela existência da disparidade de opiniões, de olhares antagónicos e de oposição de expectativas” (Alves & Machado, 2008, p. 103). E, tomando a AI como AA, poderá esta ser assumida como “um processo de metacognição, ou seja, um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspetos da sua atividade cognitiva” (Santos, 2002, p.79). E, para que tal aconteça, parece importante “que os gestores escolares sintam certa segurança em todo o processo de auto-avaliação para que este seja um processo sustentável e uma ferramenta de aprendizagem, que permita o crescimento da escola, numa visão sistémica” (Reis, 2010, p. 55).

A importância da participação das lideranças de topo (quer seja diretamente o Diretor da escola ou um outro elemento da equipa diretiva) não deverá deixar de ser lembrada. Nos casos em estudo, parece não ser de descurar a importância central do/a diretor(a) tanto na indução dos procedimentos, como no estimular do grupo, como ainda na importância que atribui à AI/AA, e que acaba por ser tanto o resultado como a causa do seu envolvimento no

processo. Esta importância conduz-nos à reflexão sobre a necessidade de capacitação das lideranças de topo e dos elementos das equipas de AI ou de AA.

Figari problematiza o papel dos atores, no âmbito da AI das escolas, defendendo uma metodologia avaliativa que os envolva numa espécie de pilotagem interna, uma vez que “os problemas da avaliação de escola merecem que não nos contentemos em aplicar os dispositivos uniformes” (2008, p. 69), numa perspetiva dialógica da avaliação. Para Afonso (2010c), o envolvimento dos diferentes atores organizacionais nos processos autoavaliativos deve assumir-se sempre como crítico e criativo. Esta conceção da equipa de AA como uma das principais equipas (eventualmente atuando na lógica de uma equipa-piloto, capaz de congregar esforços e cimentar sinergias, em torno das questões da avaliação organizacional) da estrutura organizativa surge indiciada nos segmentos discursivos seguintes:

- *“É a equipa de Avaliação Interna que reúne a informação e depois faz a divulgação. Se bem que seja nosso objetivo a colaboração de todos na elaboração do novo Plano de Melhoria” (UGE1, PCG);*
- *“esta equipa era o foco de todo o Projeto Educativo e do Projeto Curricular de Escola (...) [levava a cabo a] monitorização e (...) avaliação (...)” (UGE5, Adj. Dir/CEAI).*

A necessidade de contextualização, aquando da interpretação dos dados da AEE e da AI (o que, na nossa perspetiva, só se consegue num contexto de AA) surge expressa no discurso de alguns dos entrevistados:

- *“porque os meninos do CEF não vão fazer exame! Então e o do PIEF? Este é o nosso contexto. E é com esta gente que temos de ser avaliados! (...) compare-se o comparável. E vamos ver: estes prosseguem estudo? Ou terminaram e entraram no mercado de trabalho? E ficaram no mercado de trabalho? Se entraram, então estão sendo uma mais-valia. Esses resultados são bons resultados. E isto tem de estar na avaliação! Não basta estar na nossa AI, tem de estar também visível para o exterior, na avaliação externa! Isto é do mais justo que há!” (UGE2, PCG);*
- *“Penso que o grande efeito foi o facto de pensarmos toda a escola como uma unidade, mas uma unidade inserida na comunidade, no próprio Ministério e na sociedade. Porque eu acho que a AE deveria ser contextualizada.” (UGE2, Diretor).*

Destacamos ainda que este segmento discursivo do discurso do Diretor da **UGE2** nos remete para a abordagem de um dos objetivos nucleares da escola pública: a questão do serviço público, que a sociedade exige que seja, cada vez mais, de qualidade.

Cremos que nesse incontestável facto se fundamenta a defesa que fazemos da AA, em detrimento da implementação de procedimentos de AI com recurso a entidades externas que de alguma forma substituam/ocupem/partilhem o poder interpretativo, reflexivo e decisional (relativamente a todas as dimensões da avaliação organizacional) dos atores de cada unidade orgânica, cuja participação reflexiva se encontra legalmente legitimada. Até porque, como esclarece Machado,

o *focus* da auto-avaliação é, antes de mais, o “auto”, isto é, a possibilidade de um sujeito (neste caso, individual e colectivo) tomar um conjunto de decisões, em função de um quadro axiológico próprio e num propósito de auto-regulação que ajude a prestar um serviço social e formalmente conferido à escola. (2010, p. 25)

Encontramos em Formosinho e Machado a defesa da apropriação dos procedimentos de autoavaliação pelos diversos atores da organização, num processo que defendem ser de internalização. Para além disso, esclarecem que apenas através da “extensão dos actores envolvidos na auto-avaliação que reflecte a internalidade de um processo de avaliação que é nacional” pode dar conta “da sua adequação ao contexto local” (2010, p. 48), pelo que deve envolver parceiros da comunidade. Também Santos (2002) propõe que a autoavaliação assuma a tripla qualidade de ser “formativa, qualitativa e prospectiva, em oposição à tendência social generalizada (porém enviesada e descontextualizada) de enfatizar o posicionamento das escolas nos *rankings* quando se trata de (des)valorizar ou mesmo de escolher uma escola para os filhos, “facto que menospreza todas as concepções de educação que a consideram como um fenómeno que deve ser amplo e abrangente” (p. 314). Esta perspetiva encontra-se espelhada no discurso do Diretor da **UGE2**, cujo excerto atrás transcrevemos.

Os excertos destacados evidenciam as dificuldades que a **UGE8** teve em dar continuidade ao processo de AA existente aquando da AEE de 2006/07 (e que tínhamos já assinalado no subcapítulo 4.1.7.) e o Gráfico 1, bem como o Quadro 27 ilustram. De facto, a **UGE8** assume um processo de AA intermitente ou descontinuado, que o contexto organizacional justifica:

- *“esta escola foi uma das primeiras escolas a ter uma avaliação externa (AE), salvo erro em 2007, e, depois disso, foram-se criando alguns procedimentos. Embora me pareça ter havido algumas situações em que a coisa funcionou, outras em que não funcionou tanto... Houve alguns procedimentos de AI mais polémicos” (UGE8, Diretor);*



- *“No seguimento do processo de AE, houve um período em que se procedeu à elaboração dos Planos de Melhoria e, entretanto, entrou-se em nova fase de AI. E parece-me que houve aí alguns processos um bocadinho complicados, digamos assim. Eu acho que isso esmoreceu a vontade de proceder à AI.” (UGE8, Diretor);*
- *“Após a AE houve um grande período de confusão legislativa, de mudanças, não se sabia bem... houve um período entre seis meses a um ano em que não se sabia muito bem o que é que ia haver a seguir. Esse período logo a seguir, apesar de ter havido uma tentativa – acho que bem-sucedida – de fazer AI, conduzida pelo que é agora Subdiretor, foi um período de muita confusão! E se calhar aí nessa fase logo a seguir não foram implementadas as recomendações do Relatório da AE.” (UGE8, CEAI).*

Assim, parece confirmar-se a tese de Joaquim Azevedo, num texto que o autor publicou na Internet com o objetivo de colher contributos<sup>81</sup>, e no qual defende deverem constituir as escolas o centro das mudanças educativas. Para Azevedo, os líderes de topo das escolas

*“não são responsáveis pelo evoluir das instituições que dirigem e, em muitos casos, desconhecem uma boa parte dos problemas das escolas que dirigem. Vivem obcecados pelo conhecimento e respeito pelos vários milhares de normas que, essas sim, têm de cumprir. O bom ou mau desempenho das escolas, em cada contexto social em que operam, não interessa a ninguém, do ponto de vista das políticas educacionais, que em nada as distingue.”*  
(Azevedo, 2009, p. 9)

A análise cruzada das informações constantes no Quadro 30 com os excertos dos discursos dos nossos respondentes permite-nos constatar a existência de dois tipos genéricos de impacto que a AEE teve sobre as escolas em estudo: por um lado, as informações fornecidas às escolas pela intervenção da IGE de 2006/07 foram utilizadas numa perspetiva pragmática quer pelos candidatos a diretor, quer pelos diretores já eleitos e as suas equipas, aquando da produção dos documentos estruturantes, orientadores e reguladores da vida da escola (Projeto Educativo, Plano de Atividades, Regulamento Interno, Planos de Melhoria); por outro lado, afirma-se o impacto da AEE quer nos resultados académicos, quer no sucesso

---

<sup>81</sup> Escreve o autor na nota explicativa do texto: “NOTA: este é um documento em progresso contínuo, que divulgo em versão electrónica. Esta é a versão 1, de 18 de Março de 2009. É do Porto que escrevo estas linhas, carregadas de esperança.”

educativo dos discentes. Cruzando e interligando esses dois tipos de impacto situa-se (de uma forma que poderíamos considerar central) o impacto da AEE nas diversas dimensões da AI/AA, como pudemos constatar nos subcapítulos anteriores. Confirma-se, pois, a mais-valia organizacional e a “pertinência da auto-avaliação da escola, enquanto instrumento valioso para a melhoria sustentada da qualidade da escola, do ensino e da aprendizagem” (Carrasqueiro, 2009, p. 3944). Carrasqueiro defende mesmo “o apoio à implementação de práticas auto-avaliativas através de formação adequada para os seus responsáveis” (Carrasqueiro, 2009, p. 3944), no sentido de capacitar agentes e instituições para a produção do seu modelo próprio, ainda que através da adaptação de um qualquer modelo que consciente e fundamentadamente se eleja para tal. De qualquer forma, uma vez mais constatamos que o processo de AEE não foi, nas UGE estudadas, um processo inócuo, como atestam as afirmações dos nossos informantes.

Centramos agora a nossa atenção nos dois tópicos centrais da nossa investigação: os **resultados escolares** e o **serviço educativo**. E, apesar de os atores afirmarem a existência de impacto da AEE ao nível desses dois tópicos, também referem que os resultados escolares são difíceis de quantificar (*é fácil olharmos para os números e os resultados subirem ... (...) Porque nesse lapso de tempo o aumento dos resultados não era assim tão diferente do que era anteriormente,... não era um resultado por aí além... Portanto, há aqui muitos fatores e muitas dimensões que interferem com os resultados.* – **UGE1**, PCG) e de contornos complexos (*“Não interessa só olhar para os resultados académicos, é preciso valorizar toda a formação que se faz aos miúdos.”* – **UGE2**, Diretor; *“Eu penso que dos Planos de Melhoria não se fazem sentir efeitos diretos nos resultados.”* – **UGE9**, Diretor). Afirma-se, na mesma escola, o facto de a AEE ter dado origem à implementação de mecanismos de análise conducentes à melhoria dos resultados escolares (*“já refletimos sobre essa questão [dos resultados escolares/académicos], temos vindo a dar cada vez mais importância a essa questão e a tentar encontrar medidas para melhorar os resultados dos alunos.”* – **UGE1**, PCG), à monitorização dos resultados escolares (*“há necessidade de proceder também à análise dos resultados dos exames nacionais, fazer uma correlação entre os resultados da avaliação interna dos alunos e os resultados que eles alcançam nos momentos de avaliação externa, provas de aferição, testes intermédios e exames.”* – **UGE2**, Diretor; *“Temos consciência que estas onze Ações de Melhoria têm algum impacto nos resultados escolares.”* – **UGE4**, CEAI; *“lembro-me de que na altura um dos pontos fracos que eram apontados à Escola era o facto de termos alguma taxa de abandono escolar – que nesta altura está completamente erradicado!”* – **UGE10**, CEAI).

Quanto ao serviço educativo, as afirmações abarcam os seguintes aspetos: **(1) a melhoria das articulações vertical e/ou horizontal** (*“Há já uma melhor articulação vertical” – UGE1, PCG; “sentimos também a necessidade de fazer a articulação entre todos os ciclos e entre todas as escolas do Agrupamento.” – UGE2, Diretor; “o funcionamento das estruturas de orientação e supervisão intermédias, entre outras coisas. Eu acho que houve algumas melhorias, mas continuo a achar que é um aspeto muito complexo. (...) promoveu uma melhor articulação entre as diferentes estruturas” – UGE2, CEAI; “Eu penso que tem vindo a melhorar a articulação entre os dois níveis de ensino, o 3º Ciclo e o Ensino Secundário; as duas coordenadoras trabalham em conjunto, planificam as atividades de coordenação em conjunto” – UGE9, Diretor*); **(2) a melhoria das práticas letivas** (*“O impacto foi uma promoção dos aspetos positivos e uma melhoria das práticas letivas” – UGE2, CEAI*); **(3) o incremento da participação da comunidade educativa** (*“O impacto foi uma promoção dos aspetos positivos (...) e, no fundo, uma melhoria da participação da comunidade na vida da escola.” – UGE2, CEAI*); **(4) a melhoria dos circuitos de comunicação** (*“a comunicação tornou-se mais eficaz e era a mesma para todos” – UGE9, Diretor*); **(5) a elevação da qualidade dos serviços, em geral** (*“Os serviços também foram alvo de uma intervenção.” – UGE9, Diretor*); **(6) a consolidação e o alargamento de práticas de trabalho colaborativo na equipa docente** (*“começou-se a alargar essa prática e a partilha. A partilha de informações, a partilha de experiências, a aplicação de grelhas para registos de informação, para avaliações das atividades,... Os critérios de avaliação também foram pensados e uniformizados. Até aí os instrumentos eram mais pessoais, cada um utilizava o seu, e a partir daí houve uma uniformização de documentos.” – UGE7, Coordenador Departamento*).

A relação sinérgica existente entre os processos de AEE e os processos de AI ou de AA parece vir ao encontro do conceito de “avaliação ecológica”, que articula e coloca em interação as “dinâmicas internas e externas” (CNE, 2005, p. 51) da avaliação organizacional, que se defende por ser capaz de reduzir o efeito de “túnel”, isto é, “a concentração dos esforços nas áreas que serão avaliadas e no que se mede a curto prazo, e não no que poderá ser mais decisivo” (CNE, 2005, p. 51).

## **4.2. Área temática II – Concepções de Avaliação Externa e fatores contextuais de diferenciação**

Neste subcapítulo mantivemos a abordagem interpretativa que expusemos atrás (em 4.1.). Assim, à apresentação e discussão dos dados sobre os quais adiante discorreremos estiveram subjacentes as três operações analíticas então enunciadas e que recuperamos de Quivy e Campenhoudt (2008): (1) a preparação dos dados (através da sua descrição e agregação), (2) a análise comparativa entre os dados encontrados nas diferentes escolas e (3) a interpretação dos dados, à luz da bibliografia de referência.

Tendo por objetivo a descrição do conteúdo dos discursos dos nossos respondentes, procedemos à categorização dos dados com recurso a diferentes tabelas elaboradas. Após a classificação dos segmentos discursivos (com recurso aos critérios de recorrência, consistência e persistência), o tratamento dos resultados operou-se através da produção de quadros, gráficos e figuras, no caso de respostas a questões fechadas.

Tratando-se de respostas a questões abertas, optámos por transcrever excertos considerados significativos e relevantes, a partir dos quais procedemos a uma análise de conteúdo na linha de van Dijk (2001b), por forma a tornar explícitas as relações entre o dito e o seu contexto e entre discurso e conhecimento da realidade. Subjacente a toda a investigação esteve o objetivo transversal de alcançar as representações dos atores organizacionais sobre os diferentes contornos da realidade em estudo.

#### 4.2.1. Utilização das informações do Relatório de AEE

##### 4.2.1.1. Reações ao Relatório da AEE

Iniciámos a segunda parte das entrevistas com a formulação de uma questão nuclear: como tinha a escola utilizado as informações do Relatório de AEE? As afirmações dos diversos atores atestam um dos aspetos que temos vindo a referir ao longo desta investigação: o elevado grau de complexidade das escolas, organizações peculiares dado que são, simultaneamente, únicas na forma de cumprir a sua missão educativa de escola pública, mas, simultaneamente, unas na função social que o Estado e a sociedade lhes reconhecem e conferem, como tentamos retratar na Figura 12.

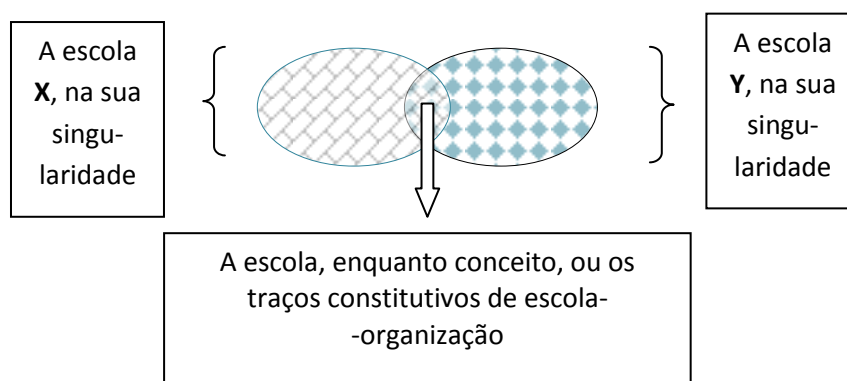


Figura 12. Singularidade e unicidade da escola

A nossa análise, ao tentarmos perceber de que forma(s) as dez escolas em estudo tinham utilizado o *feedback* que a intervenção avaliativa de 2006/07 lhes tinha proporcionado, vem validar a tese atrás enunciada. De facto, as diversas formas de utilização da informação decorrente da AEE revelam também diferentes tipos de operacionalização da legislação (que é igual para todas elas, logicamente), ou seja, diferentes concretizações do agir educativo, que é sempre contextualizado. Também a forma como o investigador observa o objeto de estudo necessita de ter em atenção o contexto, que este estudo não deixou de lado.

Podemos verificar a influência do contexto nas vivências por que passaram as escolas em estudo a dois níveis: por um lado, devemos ponderar o nível macro educativo e o peso das medidas de política educativa nas organizações educativas, como foram as alterações à

avaliação do desempenho docente e ao regime jurídico de administração, gestão e autonomia das escolas, bem como a própria aplicação do Programa de Avaliação Externa das Escolas; por outro lado, deveremos, pensamos, equacionar o peso das atuações concretas, dos diversos *modus operandis* que surgiram nas escolas, na sequência daquelas medidas legislativamente preconizadas. Não devemos esquecer que a escola é uma arena política (Alves, 2007; Resende & Dionísio, 2005), um espaço e um tempo de vivências e relacionamentos sociais complexos porque reais.

Sobre o contexto, há a particularidade, o caso que se destaca pela singularidade, da **UGE8**. Nas palavras dos atores inquiridos subentende-se algum desconforto ao recordar um tempo passado, que na linha temporal se seguiu à AEE de 2006/07 (*“Após a AE houve um grande período de confusão legislativa, de mudanças, não se sabia bem... houve um período entre seis meses a um ano em que não se sabia muito bem o que é que ia haver a seguir.”* – **UGE8**, CEAI), bem como surge implícita outra informação: a dificuldade em explicitar (racionalmente, sem contudo deixar de ser socialmente correto) o ocorrido, não desocultando verdadeiramente os factos passados (*“Já agora, deixe-me fazer aqui um parêntesis: houve dois candidatos ao lugar de diretor desta escola, em 2009. (...) Depois, como houve aquele período de interregno, com as mudanças de direção, ... porque se as coisas se têm passado normalmente.... Mas não, as pessoas nunca querem perder e começam a fomentar... Foi um período muito, muito conturbado.”* – **UGE8**, Diretor).

Do ponto de vista das mudanças legislativas que as escolas portuguesas vivenciaram nos últimos anos, nomeadamente a partir da vigência do XVII Governo Constitucional, todas as unidades de gestão escolares sofreram o impacto das profundas alterações que ocorreram, quer ao nível da avaliação do pessoal não docente (com a implementação do SIADAP), quer com as alterações ao Estatuto da Carreira Docente e à introdução da obrigatoriedade de cumprimento na escola da componente não letiva do horário docente, bem como a alteração à avaliação docente, três dos aspetos que mais mal-estar provocaram nas escolas. Porém, apenas nesta **UGE8** aparece expressa no discurso dos inquiridos a justificação de uma certa desordem organizacional (que condicionou até, como verificámos em 4.1.1. a continuidade dos procedimentos de AI a partir da AEE de 2006/07) com as medidas de política educativa. Assim, parece-nos poder defender a tese de que os constrangimentos surgidos nesta escola terão sido fruto não tanto do contexto de nível macro, mas antes do contexto de nível micro e das dinâmicas e eventuais conflitos internos que a organização vivia.

Parece, pois, não ser de descuidar a noção de que também a AEE se constitui como um processo social contextualmente marcado: as sinergias que poderá criar nas organizações escolares, em estreita articulação com o processo de AI ou de AA, surgem, nesta investigação, condicionadas (e muito) pelo fator humano, as relações interpessoais e o clima de escola, tal com o acontece noutras dimensões da vivência das escolas (Teixeira, 2011; Trincão, 2011).

A análise atenta e cuidada do *corpus* textual evidenciou que as escolas em estudo assumiram dois tipos de reações aquando da receção das informações fornecidas no Relatório de AEE: **(1)** manifestação de agrado ou desagrado, motivados por concordância ou discordância com a AE; **(2)** identificação de aspetos positivos ou negativos no Relatório da AEE. No Quadro 31 especificamos essas diferentes reações.

Quadro 31

*Reações ao Relatório da AEE*

	Manifestaram		Identificaram		Rea- giram
	Agrado	Desagrado	Aspetos positivos	Aspetos negativos	
<b>UGE1</b>		Não se reviram no Relatório	Classificaram o Relatório como “contraditório”		SIM
<b>UGE2</b>	Resultado justo		Permitiu melhorar práticas	Provocou resistência à mudança	SIM
<b>UGE3</b>				Sentiram algum incómodo	NÃO
<b>UGE4</b>					SIM
<b>UGE5</b>				Afirmam não existirem aspetos negativos	SIM
<b>UGE6</b>			Permitiu a melhoria, teve função formativa		SIM
<b>UGE7</b>			Permitiu a melhoria, foi muito positiva	Afirmam não existirem aspetos negativos	SIM
<b>UGE8</b>	Aumento das quotas de mérito da ADD		Permitiu a melhoria, teve função formativa	Afirmam não existirem aspetos negativos	SIM
<b>UGE9</b>			Permitiu a melhoria	Provocou resistência à mudança	SIM
<b>UGE10</b>	Resultado justo			Afirmam não existirem aspetos negativos	SIM

A análise do quadro revela que os nossos entrevistados reconhecem maioritariamente aspetos positivos à intervenção da AEE (9 ocorrências), uma vez que em quatro das dez UGE se

afirma não existirem aspetos negativos na AEE e que em nove das dez se regista a afirmação de uma qualquer reação organizacional a essa intervenção.

Passamos a apresentar essas diferentes reações, expressas no discurso dos atores: **(1) a elaboração do Plano de Melhoria** (“Com um Plano de Melhoria, que foi elaborado...” – **UGE1**, CEAI); **(2) o início de um percurso ou caminho** (“Acaba por ser um pouco uma bússola, acaba por nos dar algumas diretrizes para a nossa atuação.” – **UGE1**, Diretor; “foi o ponto de viragem (...). Foi o ponto de partida” – **UGE4**, Diretor; “deu-nos algumas pistas de como poderíamos levar o processo para a frente.” – **UGE5**, Ad. Dir/ CEAI; “contribuiu para o enriquecimento e para a melhoria (...) é uma boa base de trabalho para a melhoria” – **UGE9**; Diretor; “podemos eleger algumas prioridades e intervenção em pontos que eram apontados como mais fracos.” – **UGE10**, Diretor; “Nós tomámos em consideração as áreas e os pontos apontados no Relatório da AE, até como alguns pontos de referência para o nosso trabalho enquanto equipa de AA” – **UGE10**, CEAI); **(3) a agenda reflexiva da organização** “Para reflexão. Refletimos sobre os pontos fortes e os menos conseguidos para, a partir daí, interferir até ao nível das nossas planificações.” – **UGE6**, PCG/CEAI); e **(4) a alteração dos procedimentos de avaliação interna ou de autoavaliação** (“o que mudou concretamente foi a questão da formalidade” – **UGE6**, Diretor; **UGE7**; **UGE8**; “Esta estrutura de avaliação interna foi um dos produtos” – **UGE9**, Diretor).

Impõe-se um olhar atento e minucioso sobre os recortes mais significativos das diferentes entrevistas, para, de seguida, procedermos a uma análise pragmática e contextualizada do seu conteúdo. Assim, a análise detalhada dos segmentos discursivos transcritos e apresentados no Apêndice XV revela duas *nuances* nas representações que os entrevistados evidenciam sobre a forma como os atores reagiram às informações fornecidas pelo relatório da AEE: uma representação vívida dos factos ocorridos em 2006/07 e uma recordação menos afirmativa ou categórica, com laivos de alguma indefinição. De facto, podemos constatar que o discurso do Diretor da **UGE1** (“Nós utilizámo-lo, foi lido com muita atenção! (...) Foi uma contestação muito forte, sobre aspetos precisos e objetivos, que até ficaram registados em ata”), do Adjunto do Diretor da **UGE3** (“eu lembro-me que isso foi falado no Departamento, e depois as pessoas tiveram acesso mesmo à página da IGE, onde estava o Relatório final da Avaliação Externa”) e do Adjunto do Diretor da **UGE5** (“Quando recebemos o Relatório, divulgámo-lo no Conselho Pedagógico e na Assembleia de Escola. Esse Relatório serviu-nos para fazermos todo o processo de AA que desenvolvemos a partir daí com o modelo CAF, serviu-nos para elaborarmos todo o Projeto Educativo, também”) evidenciam, na prontidão da resposta, na



enunciação de pormenores e na fluência discursiva sem hesitações, um posicionamento convicto sobre a memória da realidade recordada. Já as respostas do Diretor da **UGE1** (*“Eu penso que sim”*), do PCG da **UGE1** (*“Eu acho que”*), do Diretor da **UGE4** (*“acho que (...) Embora ache que”*) e do Diretor da **UGE8** (*“penso que isso foi feito, ...”*) surgem marcadas por hesitações, pausas e utilização de expressões que evidenciam, claramente, o efeito do tempo na recuperação das informações guardadas na memória, às quais acedem fazendo algum esforço.

Contudo, parece-nos poder concluir inequivocamente que o cruzamento das informações da presente subcategoria em análise com as constantes do Quadro 31 nos permite confirmar, por um lado, que a AEE se revelou como uma mais-valia para as escolas, que permaneceu no tempo (*“Todos os anos relembramos o Relatório e vamos ver que aspetos do Relatório já melhorámos, o que é que falta fazer e o caminho que temos de tomar. Acaba por ser um pouco uma bússola, acaba por nos dar algumas diretrizes para a nossa atuação.” – UGE2, Diretor*), tendo sido mesmo um indutor de mudança e melhoria organizacionais (*“Em 2006/07 houve a preocupação de divulgação e de encontrar canais próprios para se melhorar a Avaliação Interna. E acho que se conseguiu.” – UGE2, CEAI*). A AEE parece, pois, ter cumprido os objetivos que lhe estão legalmente reconhecidos, produzindo conhecimento capaz de induzir a melhoria organizacional (Azevedo, 2006; Fialho, 2009b; Santiago, Donaldson, Looney & Nusche, 2012).

#### 4.2.1.2. Divulgação do Relatório da AEE

Ao longo da investigação pudemos constatar a relevância que o Relatório da AEE de 2006/07 assumiu em todas as UGE estudadas, ainda que por vias e razões díspares, em função dos contextos organizacionais. No presente subcapítulo daremos conta das diferentes formas através das quais os atores organizacionais dele tiveram conhecimento e quando, como e a quem foi o Relatório da AEE divulgado, em cada uma das dez escolas estudadas.

A análise apurada dos discursos dos nossos respondentes permite-nos verificar as diferentes formas como as lideranças de topo das UGE em análise operacionalizaram a divulgação do Relatório da AEE: em alguns casos as escolas procederam a uma divulgação presencial e de proximidade (por exemplo, através de reunião geral, como na **UGE1**), enquanto outras optaram por uma divulgação diferida, através da cadeia de representantes nos órgãos ou tiraram proveito da visibilidade e abrangência quase ilimitada de potenciais destinatários que as novas tecnologias da comunicação e informação permitem (nas **UGE6**, **UGE9** e **UGE10**), como o Quadro 32 mostra.

Quadro 32

##### *Divulgação do Relatório da AEE*

Formas de divulgação						Órgãos e estruturas de orientação educativa
	Em reunião geral de...	Recurso às TIC	Afixação	Através de representantes	Tiveram conhecimento	
<b>UGE1</b>	Professores			Pais e alunos	Todos os professores e pessoal não docente	Conselho Pedagógico, Assembleia de Escola, Departamentos
<b>UGE2</b>					Toda a comunidade escolar	Conselho Pedagógico e todas as estruturas que aí tinham assento
<b>UGE3</b>					Todos os professores e pessoal não docente	Departamentos
<b>UGE4</b>				Pessoal não docente, pais, alunos e elementos da		Conselho Pedagógico, Grupos disciplinares e Departamentos

				comunidade		
UGE5				Alunos (Diretor de Turma), Pessoal não docente, Pais	Toda a comunidade escolar	Conselho Pedagógico
Formas de divulgação						Órgãos e estruturas de orientação educativa
	Em reunião geral de...	Recurso às TIC	Afixação	Através de representantes	Tiveram conhecimento	
UGE6		Plataforma Moodle			Professores, Pessoal não docente, Pais, Autarquia	Conselho Pedagógico, Departamentos Conselhos de docentes
UGE7				Professores	Todos os atores constantes dos painéis avaliativos	Departamentos
UGE8			Sala de professores	Pessoal não docente, pais, alunos e elementos da comunidade		Conselho Pedagógico, Assembleia de Escola
UGE9		Página web da escola			Todos os professores	Departamentos, grupos disciplinares
UGE10		Página web da escola			Professores, pessoal não docente, pais, Câmara Municipal, Juntas de Freguesia, parceiros de projetos	Assembleia de Escola

A análise atenta dos resultados constantes no Quadro 32 parece confirmar a importância do corpo docente, que surge, nas escolas em estudo, como o principal destinatário (explicitado) da divulgação do relatório da AEE. O resultado do olhar externo sobre a organização é direcionado essencialmente para os atores internos, já que apenas nas **UGE6**, **UGE9** e **UGE10** se afirma que o Relatório foi divulgado para o exterior, através da janela de oportunidade que as TIC oferecem, neste início do século XXI e que os atores organizacionais não docentes tiveram conhecimento, maioritariamente, através dos seus representantes nos órgãos em que têm assento. “Nesta construção social o modelo global da modernização [que] só produzirá significado se recontextualizado” (Teodoro & Aníbal, 2007, p. 25) parece-nos que a visão estratégica de alguns dos líderes de topo organizacionais emerge neste saber fazer que contém também algo de estratégia de marketing. De facto, a escola enquanto produto local – que é produto de sujeitos locais a partir de políticas globais – parece poder tornar-se, assim,

num espaço público (porque aberto para o exterior da aldeia global). As TIC permitem o acesso à informação e a comunicação à escala mundial, trazendo, logicamente, profundas alterações à vida das pessoas e das organizações (Ribeiro, 2009) e promovendo uma espécie de gestão dialógica que (pelo menos aparentemente) aposta na ampla divulgação e revela predisposição para acolher a comunicação dialogística: dar a conhecer é, também, veicular em sinal de acolhimento de resposta interventiva, crítica ou mera sugestão.

Passamos a apresentar as transcrições dos recortes dos discursos mais significativos das diferentes entrevistas, para, seguidamente, procedermos à análise pragmática e contextualizada do seu conteúdo.

*“E em relação à divulgação do Relatório, ela foi feita, à comunidade, eu penso que o Relatório até foi apresentado, no início do ano letivo, aos novos professores, em reunião geral de professores” (UGE1, PCG);*

*“Sim, eu acho que sim [que chegou a toda a gente]; chegou a toda a comunidade escolar, mas ao exterior penso que não chegou.” (UGE2, PCG);*

*“O Relatório da AE foi divulgado através do Conselho Executivo da altura, eu lembro-me que isso foi falado no Departamento, e depois as pessoas tiveram acesso mesmo à página da IGE, onde estava o Relatório final da AE.” (UGE3, Adj. Dir);*

*“Foi a comunidade educativa toda. (...) Alunos (pausa reflexiva), alunos, na altura, não lhe sei garantir porque isso esteve a cargo dos Diretores de Turma. Foi dado no Conselho Pedagógico. Na altura no Conselho Pedagógico os Pais e os Funcionários estavam representados, portanto tiveram conhecimento através dos representantes e esses elos é que iriam fazer a ligação com essas estruturas.” (UGE5, Adj. Dir / CEAI);*

*“Divulgávamos a tudo quanto é órgão da Escola: divulgávamos aos departamentos, aos conselhos de docentes, aos pais e encarregados de educação, à própria Autarquia...” (UGE6, Diretor);*

*“A escola fez chegar o Relatório a todos esses intervenientes.” (UGE7, Diretor);*

*“Devem ter tomado, sim, direta ou indiretamente.” (UGE8, Diretor);*

*“Sei que a escola publicitou a toda a gente, que houve um amplo debate depois da chegada do relatório da AEE.” (UGE9, Diretor);*

*“Foi amplamente divulgado” (UGE9, CEAI);*

*“Penso que todos os elementos da comunidade (professores, alunos, funcionários, pais) e até mesmo exteriores à escola, penso que através do Conselho Geral, onde há a representação de*

*entidades exteriores à escola. Aliás, também está publicado na página da escola.” (UGE10, CEAI).*

As várias posições que os atores organizacionais manifestam indiciam não só representações distintas da AAE e da sua função na globalidade das medidas educativas, mas também conceções diversas relativamente à comunicação interinstitucional e extrainstitucional. Assim, parece estar compreendido e interiorizado o papel da AEE e do seu contributo para a melhoria organizacional nas **UGE1** (foi sentida necessidade de passar a informação aos novos agentes educativos no início do ano letivo de 2007/08), **UGE6** (*“Divulgávamos a tudo quanto é órgão da Escola: divulgávamos aos departamentos, aos conselhos de docentes, aos pais e encarregados de educação, à própria Autarquia...”* – Diretor), **UGE9** (*“Sei que a escola publicitou a toda a gente, que houve um amplo debate depois da chegada do relatório da AEE.”* – Diretor; *“Foi amplamente divulgado”* – CEAI) e **UGE10** (*“Penso que todos os elementos da comunidade (professores, alunos, funcionários, pais) e até mesmo exteriores à escola, penso que através do Conselho Geral, onde há a representação de entidades exteriores à escola. Aliás, também está publicado na página da escola.”* – CEAI).

Já nas **UGE2** e **UGE5** o discurso dos entrevistados deixa inferir o reconhecimento do papel relevante dos elementos da comunidade extraescolar:

- *“Sim, eu acho que sim [que chegou a toda a gente]; chegou a toda a comunidade escolar, mas ao exterior penso que não chegou.” (UGE2, PCG);*
- *“Foi a comunidade educativa toda. (...) Alunos (pausa reflexiva), alunos, na altura, não lhe sei garantir porque isso esteve a cargo dos Diretores de Turma. Foi dado no Conselho Pedagógico. Na altura no Conselho Pedagógico os Pais e os Funcionários estavam representados, portanto tiveram conhecimento através dos representantes e esses elos é que iriam fazer a ligação com essas estruturas.” (UGE5, Ad. Dir / CEAI).*

As três outras reações das lideranças de topo que o discurso dos nossos informantes deixa perceber estão diretamente relacionadas com o percurso dessas organizações no que à AI/AA diz respeito. Ou seja, nas **UGE3** e **UGE7**, não existia à data do estudo, equipa de AI/AA constituída, como revelamos em 4.1.4. Assim, na **UGE3** espera-se que as pessoas acedam à informação, se tiverem curiosidade, através da página on-line da IGE, não se reconhecendo, pois, à liderança de topo o dever de dar a conhecer a informação. Pode inferir-se que não

estaria, portanto, eventualmente compreendido e interiorizado o papel da AEE e do seu contributo para a melhoria organizacional. Esta última asserção parece poder também explicar a atitude adotada na **UGE7** e a especial atenção que concedeu aos participantes dos painéis da AEE de 2006/07 (*“Nos diferentes painéis houve diferentes membros da comunidade educativa. A escola fez chegar o Relatório a todos esses intervenientes.”* (**UGE7**, Diretor).

De facto, sendo as escolas organizações peculiares e singulares no seio de sua homogeneidade relativa que a legislação lhes confere, como defende Domingues (2006, p. 98), “o comportamento organizacional segue racionalidades diversas e variáveis, tanto podendo conduzir à fidelidade como à infidelidade normativa, tanto gerando a reprodução como a criação organizacional.” Desta forma, o papel das lideranças de topo na disseminação da informação, a compreensão que revelam dos objetivos da AEE, incluindo o da contribuição para a melhoria e o desenvolvimento organizacionais, e a compreensão generalizada (quer dizer, interiorizada por todos os atores) da necessidade de prestação de contas à comunidade educativa, no contexto da escola pública, parecem surgir como as grandes linhas de atuação capazes de produzir o desenvolvimento organizacional desejado (Figari, 2008; Alves & Machado, 2008). Parece, assim, urgir a efetivação da “democracia participativa” (Abrantes, 2010) que parece não ter revelado maturidade em algumas das escolas e no período temporal que esta investigação abarca.

## 4.2.2. AEE e indução de mudança

### 4.2.2.1. Mudanças ocorridas na Escola após a AEE

A intervenção avaliativa externa de 2006/07 marcou, decisivamente, o percurso organizativo das escolas em análise, como temos vindo a constatar ao longo desta investigação. A par das mudanças legislativas que marcaram de forma vinculada o quotidiano das escolas portuguesas nos últimos anos, estamos em crer que a AEE terá constituído um dos fatores de maior impacto positivo nas unidades de gestão escolares públicas. A análise do discurso dos atores inquiridos revelou, como pudemos constatar nos subcapítulos precedentes, a afirmação de sentimentos (positivos/negativos) e de reações (planos/ações de melhoria; inícios de percursos de mudança/melhoria; efeito de espelho) bastante diferentes, que os contextos locais justificam.

Uma das finalidades da AEE é a de se constituir como uma mais-valia para as escolas avaliadas (Azevedo, 2007b). De entre os objetivos do Programa de AEE constantes do Plano de Atividades da IGE de 2007<sup>82</sup> destacamos aqueles que se centram diretamente na atuação das escolas, permitindo orientar os atores nas estratégias de gestão e nas opções organizacionais: (i) fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados; (ii) articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação; (iii) contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas.

O primeiro dos objetivos da AEE que enunciámos prende-se com as questões da avaliação interna e da autoavaliação, que analisámos no capítulo precedente. O segundo e o terceiro objetivos remetem-nos para os tópicos em discussão no presente capítulo da investigação, dado que tentámos averiguar de que forma a AEE se revelou indutora de processos e/ou procedimentos de mudança, nas escolas em estudo.

Assim, uma das questões inseridas no formulário da entrevista semiestruturada pretendia apurar se *o Relatório da AEE tinha provocado/originado algum planeamento para a mudança ou planeamento para a melhoria*. Tratando-se de uma pergunta fechada que permitia uma

---

<sup>82</sup> Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/PA\\_2007.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/PA_2007.pdf).

resposta de SIM ou NÃO, os resultados das afirmações dos nossos respondentes são os constantes do Quadro 33, que a seguir apresentamos.

Quadro 33

*Produção de Plano de Melhoria*

	UGE 1	UGE 2	UGE 3	UGE 4	UGE 5	UGE 6	UGE 7	UGE 8	UGE 9	UGE 10
A UGE produziu um Plano de Melhoria, após a receção do Relatório da AEE										
A UGE não produziu um Plano de Melhoria, após a receção do Relatório da AEE										
A UGE produziu um Plano de Melhoria apenas no ano letivo que se seguiu à AEE (2008/09)										

Podemos verificar, analisando o quadro, a continuidade de uma das constatações a que esta investigação nos tem conduzido: os diferentes caminhos percorridos pelas escolas estudadas, a partir do marco temporal da intervenção avaliativa de 2006/07. Assinalamos, ainda, dois outros factos evidenciados nos discursos dos nossos inquiridos: na **UGE4** só em 2008/09 houve lugar à produção do Plano de Melhoria, sendo que em 2007/08 fizeram diagnóstico e formação; na **UGE9**, o Plano de Melhoria, também elaborado apenas em 2008/09, não resultou.

No Apêndice XVI apresentamos as transcrições dos recortes mais significativos das diferentes entrevistas, relativamente às mudanças ocorridas e que nos permitiram proceder a uma pragmática e contextualizada análise de conteúdo.

Assim, procedendo a uma análise atenta desses recortes discursivos, a primeira das conclusões a que a análise discursiva nos conduz parece confirmar a tese de Bastos (2002, p. 66), autor que defende a necessidade de criar uma nova forma de entender e analisar as organizações, que denomina de ‘cognição organizacional’ e que articula cognição, gestão e organização. De facto, ao atentarmos nas diferentes representações que os três atores da **UGE1** inquiridos evidenciam sobre o que terá mudado na escola após a intervenção da AEE de 2006/07, constatamos uma clara contradição: enquanto que o diretor atribui a essa intervenção aquilo que poderíamos denominar como grau zero de influência (*“Em termos de resultados, objetivos e práticas, parece-me que estamos num nível muito idêntico.”* – **UGE1**,



Diretor), o coordenador da Equipe de Avaliação Interna da mesma organização vê “algumas melhorias” ao nível do “funcionamento das estruturas de orientação e supervisão intermédias, entre outras coisas”; e o presidente do Conselho Geral, ele próprio elemento da equipa de autoavaliação, afirma enfaticamente a influência bastante positiva da AEE ao nível do serviço educativo (*“Ah! Eu acho que sim! Muito. E em muitas áreas [do] serviço educativo prestado”*).

Também a **UGE8** se destaca pela singularidade: as informações implícitas no discurso evasivo e pouco claro do diretor, com hesitações, frases entrecortadas, pausas reflexivas e organizadoras do pensamento e do discurso (*“parece-me que o que aconteceu a seguir a essa AE arrefeceu um pouco este ânimo para fazer a AI; houve algumas situações complicadas que se geraram...”* – **UGE8**, Diretor) contrastam com as informações perentórias da representante do Conselho Geral que foi inquirida (*“Não, não. No seguimento do processo de AE, houve um período em que se procedeu à elaboração dos Planos de Melhoria e, entretanto, entrou-se em nova fase de AI.”* – **UGE8**, Rep. docente do Conselho Geral); contudo, são ainda as afirmações desta inquirida que esclarecem os subentendidos presentes no discurso do diretor: *“E parece-me que houve aí alguns processos um bocadinho complicados, digamos assim. Eu acho que isso esmoreceu a vontade de proceder à AI”*. Ou seja, essas “situações complicadas que se geraram”, esses “processos um bocadinho complicados” que terão surgido no seguimento da AEE parecem ter estado na origem das alterações contextuais de política interna e de governança da própria UGE. Dito de outra forma, parece que nesta escola as mudanças ocorridas poderão ter sido o efeito da AEE.

A análise atenta das afirmações dos respondentes da **UGE2** evidencia a consistência das representações dos inquiridos, uma vez que todos eles sublinham o efeito da AEE ao nível da elevação do grau de participação e de comprometimento com a vida da escola (*“E acho que as pessoas estão mais envolvidas na escola, incluindo os pais.”* – **UGE2**, PCG; *““Eu acho que foi o envolvimento e a articulação.”* – **UGE2**, Diretor; *“houve uma maior envolvimento da comunidade escolar nos processos de AI, e um interesse pela vida da escola, em geral.”* – **UGE2**, CEAI).

Na maioria das escolas, os aspetos pedagógicos parecem ter sido aqueles onde os atores reconhecem um efeito mais direto da intervenção da AEE nas escolas: *“indiretamente através dos reflexos no Projeto Educativo.”* – **UGE3**, Ad. Dir; *“Mudaram algumas práticas letivas, implementámos os pares pedagógicos, surgiu o projeto «A Melhor Turma da Escola», aderimos à TurmaMais...”* – **UGE4**, CEAI; *“Mudou a nossa orgânica interna.”* – **UGE5**, Ad. Dir/CEAI;

*“quando nós lemos o Relatório, pensamos em manter os pontos fortes e em melhorar os pontos fracos.” – UGE6, Elemento EAI.*

Na **UGE10** destaca-se o efeito de espelho que a AEE teve sobre a organização, por mediação da AA, como esclarecem as afirmações do coordenador da Equipa de Avaliação Interna daquela escola. Assim, a AEE ultrapassa a função de prestação de contas, como defende Clímaco (2002), ao induzir nos atores a ação que os capacite para a tomada de decisões e ao regular o seu funcionamento.

A tese de Fernandes (2009b) de que a

a avaliação é, por natureza, muito exigente na formulação de problemas e questões relevantes; na selecção de métodos e processos de recolha de informação; na análise e síntese de resultados; e na produção de recomendações credíveis, úteis e com real significado (Fernandes, 2009b, p. 3)

parece ter encontrado eco na forma como a **UGE2** soube criar sinergias entre a AEE e a AA/AI. De facto, encontramos nas palavras do diretor desta escola a explicitação de um aspeto organizacional – mais precisamente ao nível da articulação pedagógica - que surgiu na organização, inovadoramente, mas em resultado da intervenção da AEE:

- *“A discussão que é feita em torno das questões pedagógicas integra todos e todos têm de se envolver, o que faz com que os do 1º Ciclo pensem no 2º e no 3º Ciclos, os dos 2º e 3º também pensem no 1º Ciclo e no Pré-escolar, ... Penso que há um envolvimento maior de todos. O próprio grupo que faz a análise dos resultados académicos dos alunos integra também docentes do Pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos – o que acaba por resultar, também numa análise integrada e integradora dos resultados que o Agrupamento, como um todo, alcança. Este ver a escola como um todo e não em parcelas divididas é fruto também da AEE.” (UGE2, Diretor).*

Do nosso ponto de vista, a AEE revelou-se, efetivamente, um fator indutor de mudanças organizacionais/coletivas, mas também individuais, a vários níveis. No subcapítulo que segue abordaremos o tópico da forma como as UGE estudadas utilizaram as informações da AEE, com vista à criação de mecanismos sustentáveis de produção de “qualidade partilhada e desejada” e de “desenvolvimento de aprendizagens organizacionais significativas” (Alves & Correia, 2009, p. 3967).

#### 4.2.2.2. Conhecimento do modo como a organização utilizou as informações da AEE

Analísamos em profundidade o *corpus* textual e, tal como expusemos em 4.1.2., revelou-se necessário proceder à criação de critérios que permitissem atribuir um determinado nível de conhecimento a cada discurso dos nossos informantes relativamente ao modo como a escola tinha utilizado as informações resultantes da AEE de 2006/07.

Para tal, recorremos à rubrica de avaliação de conteúdo antes elaborada (Apêndice XVII), a partir da qual analisámos minuciosamente os discursos dos nossos informantes, assumindo como indicadores as componentes paralinguísticas e linguísticas do discurso. Os critérios que estiveram subjacentes à nossa análise são os seguintes: ‘fluência discursiva’, ‘coerência e coesão discursivas’, ‘indicação de dados concretos’. Cada um destes três critérios encontra-se desdobrado em níveis de desempenho que nos permitiram classificar cada um dos discursos. Assim, a rubrica de avaliação contempla quatro níveis de classificação: “Débil”, “Frac”, “Forte” e “Muito Forte”.

O Quadro 34 traduz os resultados da análise de conteúdo, sendo que os casos não incluídos na análise resultam do facto de não termos podido inquirir esses atores organizacionais.

Quadro 34

*Nível de conhecimento, relativamente ao modo como a organização utiliza as informações da AEE*

	UGE1	UGE2	UGE3	UGE4	UGE5	UGE6	UGE7	UGE8	UGE9	UGE10
<b>Diretor / Adjunto</b>	Forte	Muito Forte	Forte	Muito Forte	Muito Forte	Muito Forte	Muito Forte	Muito Forte	Muito Forte	Muito Forte
<b>PCG/Rep. CG</b>	Forte	Muito Forte	Débil	Muito Forte	-	Muito Forte	Forte	Débil*	Forte	-
<b>CEAI / C. Dto</b>	Muito Forte	Muito Forte	-	Muito Forte	-	Forte*	Forte	Muito Forte	Muito Forte	Muito Forte
*Na UGE6 o CEAI é o PCG, pelo que foi ouvida em entrevista uma professora da equipa, coordenadora de departamento.										
*Na UGE7 foi ouvida uma coordenadora de departamento, devido à não existência de equipa de AI.										
*Na UGE8 foi ouvida a Secretária do Conselho Geral, em substituição da Presidente.										

Analisando o quadro percebemos que os níveis de conhecimento sobre o tópico em análise divergem de acordo com o papel organizacional desempenhado pelos inquiridos, como revela o Quadro 35.

Quadro 35

*Nível de conhecimento, relativamente ao modo como a organização utiliza as informações da AEE, segundo o tipo de informante*

	Total	Débil		Fraco		Forte		Muito Forte	
Diretor / Adjunto	10	0	0%	0	0%	2	22%	8	80%
PCG/Rep. CG	8	2	25%	0	0%	3	37,5%	3	37,5%
CEAI / C. Dto	8	0	0%	0	0%	2	25%	6	75%

Os resultados apurados levam-nos a duas conclusões: **(1)** a constatação de que os elementos representantes do órgão máximo da estrutura hierárquica das escolas (o Conselho Geral) aparecem como os detentores dos níveis mais baixos de informação organizacional; e **(2)** os diretores e os coordenadores das equipas de autoavaliação ou avaliação interna são os atores que detêm conhecimentos mais fortes sobre o modo como a escola utilizou/utiliza as informações provenientes da AEE.

De facto, segundo Santos, Bessa, Pereira, Mineiro, Dinis e Silveira (2009), para que o Conselho Geral cumpra da melhor forma e eficazmente as competências que lhe estão cometidas e contribua para a melhoria organizacional, é essencial que as escolas potenciem a intervenção de todos os seus elementos. Imprescindível será ainda, do nosso ponto de vista, que se ampliem os saberes de todos os seus elementos também em termos da autoavaliação organizacional. Encontrar a forma original, à medida das necessidades e das potencialidades da organização, será, certamente, um desafio atual de todas as escolas deste nosso século XXI, que apenas será ganho através da aposta na autocapacitação. Bolívar defende mesmo que a capacitação dos agentes educativos (e dos professores em particular) “é um meio de gerar e sustentar a melhoria da escola” (2007, p. 117).

Como que confirmando todos estes argumentos que vimos apresentando, encontramos nas afirmações de um dos nossos inquiridos (o Elemento do Conselho Geral da **UGE8**) a expressão da convicção de que, por haver lugar a um escasso número de reuniões do Conselho Geral (órgão no qual é Representante do corpo docente da escola) possui um nível fraco de

conhecimento acerca das questões que lhe são colocadas. Ora, ao atribuir esse facto ao reduzido número de reuniões do órgão, implicitamente critica não apenas o modo de funcionamento do Conselho Geral, mas talvez mesmo a sua liderança:

- *“Pois, mas, como eu costumo dizer, cada órgão é aquilo que nós queiramos que ele seja. Isto não é uma frase feita, é mesmo sentido. Pelo menos aquela comissão de acompanhamento da gestão (da qual eu faço parte) deveria reunir mais vezes. Mas eu também não sou Presidente e não quero ir para além daquilo que são as minhas funções! (...) Porque às vezes nos debates perde-se tempo com coisas mínimas que geram discussões entre as pessoas e que levam que, depois, o que é importante, não se faça! (...) As reuniões às vezes não são frutuosas. E se essa comissão de acompanhamento estivesse a funcionar, se calhar eu agora tinha muitos mais dados para lhe dar! E se soubesse que iria ter esta entrevista, ter-me-ia documentado! Mas, se calhar, aquilo que interessa é dizer aquilo de que me apercebo!” (UGE8 – Representante do Conselho Geral).*

Passando agora à análise cruzada dos resultados deste subcapítulo com os resultados obtidos anteriormente, nos subcapítulos antecedentes, parece-nos poder concluir ter ocorrido nas UGE estudadas uma preocupação maior na divulgação do Relatório da AEE a um nível interno (ou seja, junto dos atores internos, principalmente os docentes) e apenas surgindo num plano secundário a preocupação com a divulgação aos atores externos (pais e comunidade educativa, incluindo parceiros). De facto, temos vindo a constatar que a AEE de 2006/07 provocou, nas escolas em estudo, dois grandes tipos de alterações: por um lado, alterações de dinâmica interna e, por outro lado, desenvolvimento de sinergias várias.

Quanto às alterações de dinâmica interna, os nossos respondentes afirmam e/ou deixam inferir a existência de oito tipos de mudanças organizacionais:

**(1) alterações ao nível do processo e dos procedimentos de AI<sup>83</sup> (UGE1, UGE2, UGE4, UGE5, UGE6, UGE7, UGE8, UGE9 e UGE10);**

**(2) alteração do funcionamento dos órgãos e das estruturas de orientação educativa (UGE1, UGE2, UGE5 e UGE7);**

**(3) alterações de práticas letivas (UGE1, UGE2, UGE4 e UGE9);**

---

<sup>83</sup> Como pudemos verificar em 4.1.7.1. e em 4.1.7.2.

(4) melhoria do serviço educativo, no que concerne à articulação vertical (UGE1);

(5) melhoria do nível de envolvimento na vida da escola por parte dos diferentes atores internos (UGE2);

(6) surgimento de um clima de escola positivo (UGE7);

(7) surgimento de um clima de escola negativo (UGE8);

(8) melhoria do serviço educativo por via da formação interna à medida das necessidades (UGE10).

Relativamente às sinergias que a AEE potenciou, destacam-se a melhoria ao nível da comunicação interna (UGE6 e UGE9) e a melhoria da articulação entre a escola e a comunidade (UGE1 e UGE2).

O caminho andado pelas escolas em estudo tem tido, pois, como farol (ou bússola, como defendeu o diretor da **UGE1**) as informações que o processo avaliativo externo lhes proporcionou, cumprindo a sua função de meta-avaliação (Alaíz, 2007; Coelho, Sarrico & Rosa, 2008; Gonçalves, 2009; Monteiro, 2009; Carvalho, 2012), um pouco na filosofia das escolas enquanto organizações aprendentes e na linha da proposta de Savater (2006), que defende como grande valor educativo a aprendizagem e a potenciação da capacidade de questionar, a “inquietação sem a qual nunca se sabe realmente nada por mais que se repita tudo” (2006, p. 139).

### **4.3. Área Temática III – Caminhos diferenciados de avaliação organizacional**

#### **4.3.1. Conhecimento do modo como a organização utiliza as informações da AI/AA**

Nos capítulos e subcapítulos anteriores procedemos à análise dos discursos dos nossos inquiridos abordando duas áreas nucleares e complementares da avaliação organizacional: primeiramente, na Área Temática I, o tópico da avaliação interna e da autoavaliação e, na Área Temática II, o tópico da avaliação externa. No presente subcapítulo retomamos o tópico da avaliação interna, tentando perceber de que forma o cruzamento entre a AEE e a AI proporcionou que as escolas em estudo percorressem caminhos diversificados.

Tal como atrás deixámos escrito, a análise do discurso exige ao investigador um olhar contínuo sobre as diferentes situações contextuais que o discurso envolve: (i) o contexto evocado no discurso, (ii) o contexto da produção do discurso e para o qual ele remete e (iii) o contexto da fase de análise e interpretação dos dados. No caso concreto desta investigação, o contexto cobre um período temporal que se situa no passado próximo da AEE de 2006/07, passando depois a centrar-se em 2006/07 (ano letivo durante o qual decorreu a AEE que centra temporalmente a pesquisa), chegando à atual situação educativa que contextualiza a redação desta investigação.

Assim, neste subcapítulo centramo-nos no tópico da AI, como atrás referimos, mas contextualizando-o no presente da entrevista. E, na análise de conteúdo do discurso dos nossos entrevistados, continuamos a centrar-nos nos objetivos da investigação para descrever o conteúdo das mensagens, em busca dos indicadores que permitam a inferência de conhecimento (Bardin, 2007) pois, como defendem Kintch e van Dijk, “inferences play a crucial role in discourse comprehension” (1983, p. 49). Aliás, Umberto Eco (1997), a propósito do mito da univocidade do signo linguístico (a palavra), relembra a tese de Pierce que defende a extração de significado de uma representação mais não é do que uma outra representação, remetendo-nos, assim, para o papel do investigador-interpretante do discurso de outrem.

A nossa atenção dirigiu-se, primeiramente, para a forma como as escolas em estudo utilizam (de acordo com as afirmações dos nossos respondentes) as informações que a AI/AA proporciona. Voltámos a fazer uso do instrumento avaliativo que tínhamos elaborado

anteriormente (a rubrica de avaliação apresentada em Apêndice XVIII), o que permitiu chegar aos resultados que o Quadro 36 apresenta.

Quadro 36

*Nível de conhecimento do modo como a organização utiliza as informações da AI/AA*

	UGE1	UGE2	UGE3	UGE4	UGE5	UGE6	UGE7	UGE8	UGE9	UGE10
<b>Diretor / Adjunto</b>	Forte	Muito Forte	Forte	Muito Forte	Muito Forte	Muito forte	Forte	Muito Forte	Muito Forte	Muito Forte
<b>PCG/Rep. CG</b>	Muito Forte	Muito Forte	Débil	Muito Forte	-	Muito Forte	Forte	Fraco*	Forte	-
<b>CEAI / C. Dto</b>	Muito Forte	Muito Forte	-	Muito Forte	-	Forte*	Forte	Forte	Muito Forte	Muito Forte
*Na UGE6 o CAEI é o PCG, pelo que foi ouvida em entrevista uma professora da equipa, coordenadora de departamento.										
*Na UGE7 foi ouvida uma coordenadora de departamento, devido à não existência de equipa de AI.										
*Na UGE8 foi ouvida a Secretária do Conselho Geral, em substituição da Presidente.										

A análise do quadro revela a existência de diferentes níveis de conhecimento sobre o tópico em análise, os quais divergem de acordo com o papel organizacional desempenhado pelos inquiridos, como o Quadro 36, que adiante apresentamos, clarifica. De facto, constatamos que de entre os diferentes atores organizacionais inquiridos são os diretores e os coordenadores das equipas de autoavaliação ou avaliação interna aqueles que detêm conhecimentos mais fortes sobre o modo como a escola utilizou/ utiliza as informações provenientes da AEE, como o Quadro 37 mostra.

Quadro 37

*Nível de conhecimento, relativamente ao modo como a organização utiliza as informações da AI/AA, segundo o tipo de informante*

	Total	Débil		Fraco		Forte		Muito Forte	
<b>Diretor / Adjunto</b>	10	0	0%	0	0%	3	30%	7	70%
<b>PCG/Rep. CG</b>	8	1	12,5%	1	12,5%	2	25%	4	50%
<b>CEAI / C. Dto</b>	8	0	0%	0	0%	3	37,5%	5	62,5%

A análise do quadro revela três resultados: **(1)** a confirmação de um dos resultados a que havíamos chegado no subcapítulo 4.2.2.2., relativamente ao conhecimento da forma como a organização utiliza as informações da AEE, ou seja, que quer os diretores, quer os coordenadores/elementos das equipas de AI/AA são os atores mais bem informados; **(2)** a



confirmação anterior (verificada em 4.2.2.2.) de que os presidentes/elementos do Conselho Geral são os atores menos bem informados; e **(3)** a constatação de que o Conselho Geral tem um conhecimento mais alargado das informações que chegam à escola em resultado da AEE do que as que são originárias da AI/AA.

Assim, os resultados agora apurados confirmam outros resultados descritos anteriormente, no decurso desta investigação, nomeadamente a predominância de processos não sistemáticos de avaliação organizacional, nas escolas em estudo. Defendemos a tese de que o desenvolvimento de uma cultura de avaliação deveria constituir um desiderato de todos os atores escolares, sendo que todos e cada um deveriam percecionar a escola/organização como um espaço de construção de conhecimento variado e múltiplo, mas também de avaliação de processos e produtos quer individuais quer coletivos. “Promover e sustentar a qualidade, implica a construção de um dispositivo de avaliação, que seja um processo adequado à construção de uma escola de qualidade partilhada e desejada por toda a comunidade educativa” (Alves e Correia, 2009, p. 3967), pelo que defendemos com Carrasqueiro “a pertinência da auto-avaliação de escolas (...) incisiva e séria” (2009, p. 3943), que potencie “a melhoria do estabelecimento educativo, como estratégia de desenvolvimento adequada a uma organização complexa e aprendente” (Carrasqueiro, 2009, p. 3943).

#### 4.3.2. Existência de um Relatório anual/plurianual da AI/AA

Passamos a apresentar os resultados das respostas dos nossos inquiridos sobre a existência ou inexistência de um Relatório anual ou plurianual da AI ou da AA, conforme fosse o caso em presença na organização. Tratando-se de uma resposta fechada, passível de resposta com SIM ou NÃO, pudemos proceder ao seu tratamento através da produção do Quadro 38, que passamos a apresentar.

Quadro 38

*Existência de Plano de AI/AA*

	UGE 1	UGE 2	UGE 3	UGE 4	UGE 5	UGE 6	UGE 7	UGE 8	UGE 9	UGE 10
A UGE possui um Plano de AI										
A UGE não possui um Plano de AI										
A UGE elaborou Plano de AI apenas a partir de 2010/11										

Podemos verificar que nas **UGE1, UGE2, UGE4, UGE5, UGE6 e UGE10** – em seis das dez escolas em estudo, portanto – há lugar à produção de um plano para a avaliação organizacional, que não existe em duas das escolas (**UGE3 e UGE7**), as quais não possuem – coincidentemente ou não – equipa de AI/AA. Em duas das unidades de gestão (**UGE8 e UGE9**) afirma-se que apenas a partir de 2010/2011 esse plano passou a ser produzido.

A análise detalhada dos recortes discursivos dos atores entrevistados – que apresentamos no Apêndice XIX e que consideramos serem os mais significativos sobre o tópico em análise – revela a diversidade de *modus operandis*, relativamente ao tópico em análise, confirmando e esclarecendo os resultados apresentados no quadro precedente.

Começamos por analisar os dois casos em que não há lugar a um Plano de AI ou de AA, as **UGE3 e UGE7**. Recuperando as informações verificadas nos capítulos e subcapítulos precedentes, verificamos tratar-se das duas escolas que não possuíam, à altura da entrevista, equipa de AI constituída. Afirmo o adjunto da Direção da **UGE3** que *“Temos estado a pensar nisso, tendo consciência de que o primeiro passo deverá ser a constituição de uma equipa de AI que torne esse processo numa rotina.”* Ou seja, subentende-se, nas palavras deste ator

organizacional, o reconhecimento implícito da validade, talvez mesmo da necessidade, de a organização ‘pensar avaliação interna’, ou seja, questionar reflexivamente o seu desempenho organizacional. Relativamente à **UGE7**, afirma o Diretor desta escola a existência de um Plano de Melhoria que *“Foi constituído em 2007/2008”, mantendo-se “ainda até à atualidade”*. Ou seja, apesar da não existência de uma equipa de AI e de não existir um plano para a AI, existe um Plano de Melhoria, com função orientadora e reguladora da atuação organizacional.

Encontramos uma situação idêntica na **UGE2**, uma vez que o discurso dos nossos inquiridos permite inferir o entrecruzamento do Plano de Melhoria com o Plano de AA, que o percurso da organização explica: *“Fizemos sempre AI. Mesmo antes de 2006/07, por sermos TEIP e por via do Observatório da Qualidade do PEPT XXI, fazíamos sempre a nossa AI”* (**UGE2**, Diretor). Contudo, nesta escola parece terem vindo a aperfeiçoar-se os mecanismos ou procedimentos avaliativos:

- *“Não nos colocávamos a questão das metas a alcançar e da avaliação dos processos para as alcançar, do impacto que tinham na organização, o envolvimento dos diversos agentes educativos, etc. penso que agora as coisas já são diferentes, temos feito caminho e aprendido ao longo do percurso.”* (**UGE2**, Diretor).

Em três das escolas em estudo o Plano de AI/AA elaborado após a AEE de 2006/07 manteve-se, apesar de ir sendo avaliado e atualizado, durante os quatro anos do ciclo avaliativo organizacional (*“Não são [anuais], mas têm objetivos anuais. Depois a variação está dependente da avaliação que nós fazemos da sua execução.”* – **UGE1**, Diretor; *“Temos esse... que vai sendo todos os anos aferido...”* – **UGE1**, CEAI; *“Os Planos de Melhoria são para dois anos e os relatórios de AA são anuais.”* – **UGE5**, Adj. Dir/CEAI; *“O nosso Plano de Melhoria [anual é] feito quer com base no Relatório da Avaliação Externa, quer com base na AI de 2007. Esse Plano de Melhoria tinha a validade de três anos, com as áreas a melhorar aí identificadas.”* – **UGE6**, Diretor).

Se por um lado algumas escolas parecem demonstrar já algum rigor e sistematicidade nos seus processos e procedimentos de AA, outras demonstram estar apenas iniciando o processo. Tal parece ser o caso da **UGE8**, cujo Diretor afirmou a não existência de um plano de ação para a AI, defendendo ainda que *“e é importante que seja essa equipa [de AA] que vá estabelecendo as principais áreas de análise, de intervenção, ao longo do ano.”* (**UGE8**, Diretor).

Torres e Palhares (2009) defendem a tese de que “culturas escolares fortes e integradoras, expressas por um elevado sentido de pertença e de identidade organizacional, são perçecionadas como promotoras do sucesso escolar e da eficácia organizacional.” (Torres & Palhares, 2009, p. 81). A existência de um Plano Anual ou Plurianual de AI/AA parece-nos poder constituir um bom instrumento de gestão, com potencial integrador, capaz de criar sinergias produtivas de melhoria organizacional a diversos níveis. Parece-nos ser nessa linha de atuação que o discurso do diretor da **UGE10** deve ser entendido:

- *“Mas o grande objetivo é que cada estrutura da escola seja ela própria responsável pelo seu processo de AA (até para libertar um pouco a equipa de AI), no sentido de que a equipa de AA se dedique à avaliação da escola enquanto organização, deixando cada uma das estruturas com os seus próprios ciclos de AI. As únicas estruturas que estão a conseguir fazer isto são os Conselhos de Turma, porque são unidades mais pequenas, e o plano é que os departamentos o passem também a fazer – embora os departamentos já façam uma análise muito detalhada de forma trimestral, nos relatórios trimestrais que são feitos. Mas o nosso objetivo é que cada estrutura de orientação educativa consiga orientar o seu próprio processo de AA”. (UGE10, Diretor).*

Parece-nos, pois, poder concluir que os atores organizacionais usam indiscriminadamente a terminologia ‘avaliação interna’ / ‘autoavaliação’ e, sendo certo que ultrapassa o âmbito desta investigação, consideramos que não será de excluir a hipótese de que, de forma mais ou menos generalizada, as escolas em Portugal não revelam conhecimentos de administração e gestão escolares aprofundados, que lhes permitam compreender substantivamente toda a dinâmica que a avaliação organizacional consubstancia.

A importância do dinamismo da equipa de AA ou AI na criação de sistematicidade e rigor no processo avaliativo parece ser uma das conclusões a que os resultados permitem chegar. Assim, tal parece verificar-se na **UGE2**, escola cuja equipa de AA parece trabalhar numa lógica de pesquisa-ação:

- *“Pretendemos verificar a ideia de que ao promover a articulação se melhoram os resultados escolares, que é já uma constatação nossa. Portanto, apostamos em projetos e em todo o tipo de articulações. E é um dos pontos da nossa AI. Facilita também aos alunos uma melhor transição de ciclos, o que é muito importante.” (UGE2, CEAI).*

Já na **UGE9**, a análise discursiva permite inferir ter sido possível meta-avaliar internamente o processo, para o corrigir e melhorar, ou seja, a avaliação organizacional interna assume plena função formativa reguladora:

- *“Desde a primeira Avaliação Externa, a primeira tentativa de aplicação da CAF na escola levou também à produção de um Plano de Melhoria. Não se efetivou, nem foi avaliado, não resultou,... No ano passado, depois da segunda tentativa de implementação do modelo CAF ter resultado, implementámos essas três ações de melhoria, avaliámo-las, com um questionário de satisfação aos envolvidos, e ... Parece ter resultado,...” (UGE9, CEAI).*

Segundo Fernandes (2009b), a “meta-avaliação (...) permite avaliar a qualidade das avaliações [permitindo ainda verificar o] *rigor*, (...) *utilidade*, (...) *exequibilidade* e (...) *adequação ética* das avaliações” (Fernandes, 2009b, p.3). E uma vez que “os comportamentos interligados são os elementos básicos que constituem qualquer organização” (Bastos, 2002, p.91), essa função motriz da equipa de AA é, do nosso ponto de vista, altamente defensável. Assim se compreendem as palavras do presidente do Conselho Geral da **UGE4**, quando sublinha a mais-valia de um trabalho contínuo e continuado (*“Só que, passo a passo, não custa nada!”* – **UGE4**, PCG), até na mudança de mentalidades e no quebrar da natural resistência à mudança do ser humano em geral, nomeadamente dos atores educativos:

- *“é uma forma boa de ir tentando resolver passo a passo os problemas, apesar da resistência à mudança” (UGE4, PCG).*

E apesar de a distância temporal (curta) não permitir ainda analisar o efeito das atuais medidas de política educativa – nomeadamente no que concerne à avaliação organizacional – na alteração de mentalidades, certa nos parece a tese de Tedesco (1999) de que, em matéria de educação, devem os governos, as sociedades, as organizações e os indivíduos ousar entrar por caminhos novos que permitam aos sistemas educativos alcançarem a melhoria desejada e necessária. Para tal, importa tomar consciência de que “as mudanças educativas dependem da interação de múltiplos factores que actuam de forma sistémica” (Tedesco, 1999, p. 171). Cremos que apenas no contexto de uma avaliação organizacional desejada, planeada e refletida por todos os atores educativos tal será possível.

### 4.3.3. Elaboração e divulgação do Relatório de AI/AA

As duas questões orientadoras do presente subcapítulo foram “**Quem é envolvido na elaboração do Relatório de AI?**” e “**A quem é divulgado o Relatório de AI?**”.

Iniciamos a nossa abordagem com a análise dos dois casos nos quais não há lugar à produção de um Relatório de AI/AA, como evidenciámos no subcapítulo anterior, a **UGE3** e a **UGE7**, pelo que passamos a analisar os segmentos discursivos dos atores inquiridos, inseridos no Apêndice XX.

Na **UGE3** não existe equipa de AI, mas os atores inquiridos parecem ter uma ideia precisa do caminho que a organização há de (ou haveria de) seguir: auscultar docentes, não docentes, alunos e pais (*“As quatro vertentes [que devem ser auscultadas na AI] são sempre fundamentais e devem ser auscultados: professores, alunos, funcionários e pais”* – **UGE3**, Adj. Diretor), sobre o funcionamento da escola (as *“casas de banho”*, são um exemplo dado), o *“clima de escola”* ou a *“qualidade do ensino”*, divulgando a *“todos”*, como defende o presidente do Conselho Geral desta escola, porque todos *“vivem na escola”*, todos *“estão cá dentro”* (**UGE3**, PCG).

Quanto à **UGE7**, não existindo equipa de AI, procede-se à análise dos resultados escolares “nos conselhos de turma” (**UGE7**, Diretor) e, em sede de Conselho Pedagógico, pensa-se “a avaliação para o próximo ano letivo” (**UGE7**, PCG). Infere-se do discurso do diretor que a liderança de topo da organização terá um plano pensado, que aparentemente deverá ser conduzido (ou melhor: induzido) do topo da organização para as bases:

- *“Aquilo que nós vamos fazer para o ano é realizar outra vez o processo de AI, que há de sair do Conselho Pedagógico (esperemos que espontaneamente, senão... «se não for a bem, vai a mal» [risos]).” “Porque, normalmente, é o Conselho Pedagógico o órgão que dá o primeiro impulso a estas coisas. Depois acaba por agarrar outras pessoas e estruturas...”* (**UGE7**, Diretor).

A análise de conteúdo das afirmações dos nossos respondentes, relativamente aos dois tópicos em análise e discussão neste subcapítulo, permitiu a produção do Quadro 39, que permite comparar de que forma as diversas escolas implicam os atores organizacionais na

elaboração do Relatório de AI/AA e quais destes atores privilegiam como destinatários da sua divulgação.

#### Quadro 39

##### *Elaboração e divulgação do Relatório de AI/AA*

	Quem participa na elaboração do Relatório da AI	A quem é divulgado o relatório da AI
<b>UGE1</b>	Equipa de AA; PCG integra a equipa	CP e CG (que recebe e analisa o Relatório).
<b>UGE2</b>	Equipa de AA /Observatório da Escola	Todas as estruturas e órgãos da escola; o CG recebe e analisa o Relatório.
<b>UGE4</b>	Equipa de AI	Divulgação pública, pelo Representante dos Pais; internamente, divulgação em CP e CG.
<b>UGE5</b>	Equipa de AA	Divulgação ao CP e ao CG.
<b>UGE6</b>	Equipa de AA /Gabinete do Observatório da Qualidade (PCG é CEAI)	Essa apresentação pública de resultados é uma iniciativa que o Agrupamento organiza para a comunidade.
<b>UGE8</b>	Equipa de AA	A equipa divulga o seu trabalho ao Diretor.
<b>UGE9</b>	Equipas várias, coordenadas pela equipa de AI.	Todos os professores, através dos órgãos de coordenação educativa e reuniões gerais; pessoal não docente, através de uma reunião mensal.
<b>UGE10</b>	Toda a equipa de AA, que funciona como equipa-piloto fazendo a ponte para outros grupos que incluem elementos da comunidade educativa.	A divulgação anual em CP estende-se, a partir daí, a toda a Escola. Divulgação na página web da escola, chegando assim a Pais e comunidade.

A análise atenta do quadro demonstra dois padrões de atuação na elaboração do relatório de AI ou de AA: (1) o Relatório é elaborado pela Equipa de AA ou AI (UGE1, UGE2, UGE4, UGE5, UGE6 e UGE8); (2) a Equipa de AA ou de AI coordena o processo de elaboração do Relatório, funcionando como uma equipa-piloto (UGE9 e UGE10). Destaca-se, ainda, o facto de na **UGE1** e na **UGE6** o PCG integrar e coordenar, respetivamente, a equipa de AA. A par do Conselho Pedagógico o Conselho Geral surge como destinatário da divulgação do Relatório, em todas as escolas. Destacam-se, no discurso dos inquiridos, cinco formas distintas de operacionalizar a divulgação dos resultados da AA ou da AI: **(1) a divulgação pública, aberta à comunidade educativa** (nas **UGE4** e **UGE6**), **(2) a divulgação em Reuniões Gerais de Docentes (UGE9)**, **(3) a publicitação na página web da organização (UGE10)**, **(4) a divulgação ao Diretor da escola** e **(5) a realização de reuniões mensais com o pessoal não docente.**

A última das situações expostas remete-nos para a implementação da AI/AA numa lógica de pesquisa-ação, assumindo claramente uma dimensão formativa ao fornecer o *feedback*

regulador da prática, proporcionando a resolução dos problemas da organização, permitindo “formular inferências mais sustentadas e mais credíveis acerca da qualidade do que quer que seja que se está a avaliar” (Fernandes, 2009b, p. 4) e alcançar a melhoria organizacional através de um processo que nos parece ser, simultaneamente, de qualidade negociada (Freitas, 2005).

As diferentes formas de que se revestem quer a elaboração dos relatórios de AA/AI, quer a sua divulgação, são reveladoras de diferentes conceções de avaliação, por parte dos atores escolares e educativos, nomeadamente as lideranças de topo das escolas: umas valorizando mais a conceção de medição de resultados, outras preferindo a produção de juízos de valor ou mérito, outras ainda apostando no poder negocial que se joga nas relações de poder interinstitucional, podendo mesmo coexistir no espaço e tempo, em função da “orientação que lhe[s] subjaz” (Ferreira & Espogeira, 2009, p. 3).

Passamos à análise dos recortes dos diferentes discursos dos atores inquiridos incluídos no Apêndice XX. À análise de conteúdo estiveram subjacentes (como aconteceu nos subcapítulos anteriores, aliás) os objetivos da investigação. Seguidamente, tentaremos explicar as divergências e/ou similitudes encontradas nos diferentes modos de ação organizacional e o seu eventual impacto, à luz da revisão de literatura.

A análise detalhada dos recortes dos discursos dos respondentes permite inferir que em todas as escolas existe um percurso corrente da comunicação organizacional: a equipa de AI/AA divulga o Relatório à Direção, que o divulga ao Conselho Pedagógico e, posteriormente, ao Conselho Geral. Verifica-se, assim, a existência um percurso comunicativo organizativo que parece dar cumprimento ao que está legalmente consignado. De facto, o Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho (que republica o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril) explicita como uma das funções do Conselho Geral “k) Apreciar os resultados do processo de autoavaliação” (Artigo 13º, número 1), definindo para o Conselho Pedagógico, de entre várias outras, a competência de “m) Propor mecanismos de avaliação dos desempenhos organizacionais e dos docentes, bem como da aprendizagem dos alunos, credíveis e orientados para a melhoria da qualidade do serviço de educação prestado e dos resultados das aprendizagens” (Artigo 33º).

Atendendo, agora, à particularidade de cada escola, que justifica e esclarece as várias *nuances* informativas que os recortes discursivos expressam, verificamos como na **UGE1** o discurso do presidente do Conselho Geral revela claramente a natureza dialógica (Backhin, 1992) e teatral (Vignaux, 1988) do discurso. De facto, no discurso do presidente do Conselho



Geral daquela escola os elementos paralinguísticos revelam o dialogismo discursivo: afirma-se (com algum incómodo?) *“Eu sou membro cooptado da Equipa de AI”* que o riso breve indicia, para de seguida responder à pergunta implícita (porém inexistente na estrutura de superfície: Haverá incompatibilidade?), apresentando mesmo um argumento justificativo (*“Não há incompatibilidade nenhuma, posso estar nessa estrutura, até para poder ter um olhar mais de dentro, sobre a nossa realidade”*).

Verificamos que apenas na **UGE1** e na **UGE6** os presidentes do Conselho Geral integram as equipas de AA. No primeiro dos casos, emerge também no discurso do presidente do Conselho Geral a questão da complementaridade entre o olhar interno e o olhar externo, ou seja, da complementaridade entre a AEE e a AA. O presidente do Conselho Geral da **UGE6**, que é também o CEAI, demonstra um elevado nível de conhecimento de toda a dinâmica organizacional, de onde destacamos *“a interligação (...) profícua (...) ao nível das reflexões, entre os vários patamares ou órgãos de gestão e administração da escola”*, ou seja, a dimensão do pretendido envolvimento de todos os atores organizacionais e educativos. Ao Conselho Geral está destinada a função de *“fechar, digamos, a arquitetura do edifício ou da organização”*, na reflexão que aí é produzida *“com sentido globalizador”*.

O reconhecimento da necessidade de os resultados da AA saírem a escola, serem divulgados ao exterior, a toda a comunidade educativa e do potencial divulgativo que tem a página web da escola surge no discurso do diretor da UGE2 (*“Neste momento está só dentro da escola, vai a todas as estruturas e órgãos. Tem de sair e ser divulgada ao exterior. Temos de passar a fazer a publicitação, por exemplo, na página da escola; falta-nos dar esse passo”*.) Contudo, este ator revela a clara noção da dimensão dialogística comunicacional, ao referir a necessidade de *“sintetizar ou adaptar a linguagem [a fim de] publicitar o que fazemos”*.

Constatamos que a **UGE4** já procede a essa divulgação à comunidade dos Planos de Melhoria, como explicita o coordenador da Equipa de Avaliação Interna (*“Aliás, foi ele [o representante dos Pais] que fez a apresentação pública do nosso Plano de Ações de Melhoria. (...) Apresentámos também publicamente as ações de melhoria.”* – **UGE4**, CEAI). cremos que esta forma de comprometimento organizacional e de criação de sinergias entre as comunidades escolar e educativa deve constituir uma mais-valia para as escolas, nessa sua função de organização aprendente ou lugar de aprendizagem organizacional (Bolívar, 1997; Santiago, 2000; Alarcão, 2002a; Formosinho & Machado, 2007) que a sociedade reconhece e, cada vez mais, parece exigir.

A participação de alunos, pais e demais parceiros na vida da escola emerge do discurso de vários atores, apesar de, na maioria dos casos, essa participação não passar da representatividade nos órgãos, em conformidade com o legalmente consignado, como ilustra o segmento discursivo do coordenador da Equipa de Avaliação Interna da **UGE4**:

- *[Os dados da AI] “São apresentados em Conselho Geral, em Conselho Pedagógico. No Conselho Geral estão representados os pais, os alunos, a Autarquia, várias entidades e parceiros, que refletem sobre os resultados e divulgam a informação. Apresentámos também publicamente as ações de melhoria.” (UGE4, CEAI).*

Porém, o facto de em duas das dez escolas analisadas (**UGE4** e **UGE6**) se proceder a uma apresentação pública do Relatório da AI introduz uma marca positiva nestas organizações, no que às relações entre escola, família e comunidade diz respeito. O desenvolvimento e consolidação dessas relações poderão vir a ter, na perspetiva de Domingues (2006), um papel de relevo na estruturação de práticas de gestão da qualidade.

#### 4.4. Área temática IV – Alterações provocadas pelo impacto do processo de AEE

A AEE não pode (nem deve) ser considerada uma ação inócua, do ponto de vista das organizações escolares. Verificámos nos capítulos e subcapítulos precedentes as tomadas de decisão, movimentações e as alterações de diversa índole ocorridas nas escolas em estudo, quer antes da intervenção avaliativa com vista ao acolhimento da AEE, quer no seu seguimento. Aliás, um dos objetivos do programa de avaliação organizacional português é (tal como era, aquando do lançamento da 1ª fase do Programa de Avaliação Externa das Escolas) o de alcançar a complementaridade entre as duas variáveis da avaliação das organizações escolares, a autoavaliação e a avaliação externa (Maia, 2011). Contudo, Sá (2009) defende as virtudes da AA das escolas, mas refere-se aos seus eventuais “efeitos colaterais” (p. 87), bem como ao “jogo de forças e fraquezas” (p. 95) disputado entre as ações avaliativas externa e interna. Confirmámos também, nos capítulos e subcapítulos precedentes, a particularidade das organizações escolares e educativas, fruto não só de uma singularidade que se inscreve na matriz genérica do arquétipo ‘organização’, como também da sua especificidade de organizações sociais, com vivências e contextos únicos e irrepetíveis.

Sobre os efeitos da primeira intervenção avaliativa externa a que foram submetidas as escolas em estudo, discurremos já no subcapítulo 4.1.9., tal como surgem identificados nos discursos dos nossos respondentes. E no subcapítulo 4.2.1.1. apresentámos as reações que a AEE provocou nas escolas, aquando da receção do Relatório da AEE, ou seja, no momento em que os atores organizacionais puderam confrontar a(s) sua(s) representação(ões) da *sua* escola (fruto desse olhar interno que, na grande maioria dos casos em análise<sup>84</sup>, era o único olhar existente até então sobre a organização) com a visão externa da equipa avaliativa.

Assim, confirmámos no subcapítulo 4.2.1.1., que o Relatório da AEE operou, nas escolas em estudo, não só *efeitos*, mas também *impacto*. Apresentamos, de seguida, duas áreas de impacto da AEE nas escolas estudadas: ao nível do papel dos atores internos à escola e ao nível da participação dos atores externos à escola nas dinâmicas da organização.

---

<sup>84</sup> Apenas as **UGE2** e a **UGE10** tinham tido experiências de avaliação organizacional, no sentido de accountability ou prestação de contas, a primeira no contexto da sua condição de Território Educativo de Intervenção Prioritária e a segunda no âmbito do Projeto Qualidade XXI.

#### 4.4.1. Papel dos diversos atores organizacionais

##### 4.4.1.1. No processo de monitorização da prática letiva

No âmbito do Quadro de Referência para a AEE, do Primeiro Ciclo avaliativo (entre 2006 e 2010), a problemática do acompanhamento da prática letiva em sala de aula constitui um dos quatro fatores que compõem o domínio 2. Prestação do serviço educativo<sup>85</sup>

Na busca da identificação dos diferentes atores que, em cada uma das escolas estudadas, tinham tido, segundo a representação dos inquiridos, um qualquer papel no processo de monitorização da prática letiva, começamos por apresentar o Quadro 40, que revela os mecanismos utilizados para avaliar o grau de coerência entre as práticas de ensino e os resultados escolares.

Quadro 40

*Mecanismos utilizados para avaliar o grau de coerência entre as práticas de ensino e os resultados escolares*

UGE	Procedimentos	Contexto	Atores supervisores
<b>UGE1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partilha de informação e de recursos entre docentes</li> <li>- Colaboração entre docentes, na gestão do currículo (trabalho colaborativo).</li> <li>- Formação docente (na base da aprendizagem colaborativa), nos grupos de Português e Matemática.</li> <li>- Partilha de informações (no Conselho Pedagógico).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nas reuniões de grupo e de departamento</li> <li>- Nas reuniões de articulação interciclos</li> <li>- No Conselho Pedagógico</li> <li>- Em sede de ADD</li> </ul>	Professores Relatores, Avaliadores e Coordenadores de Departamento
<b>UGE2</b>	- Partilha de informação e de recursos.	Mais visível nos Departamentos de Português e de Matemática	
<b>UGE3</b>	Análise [não se explicita o objeto da análise]	Em sede de Departamentos e Conselho Pedagógico	
<b>UGE4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompanhamento de professores, extra-aula, nas planificações e na criação de instrumentos de trabalho.</li> <li>- Uma Ação de Melhoria propõe-se alargar as parcerias pedagógicas.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Delegados de Grupo e Coordenadores de Departamento</li> <li>- Par pedagógico</li> </ul>

<sup>85</sup> Compõem o domínio Prestação do serviço educativo os seguintes fatores: 2.1. Articulação e sequencialidade; 2.2 Acompanhamento da prática letiva em sala de aula; 2.3 Diferenciação e apoios; 2.4 Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem.

UGE	Procedimentos	Contexto	Atores supervisores
UGE5	Existe apenas ao nível da Educação Especial, com o acompanhamento dos alunos com NEE pelo docente do Grupo de Educação Especial em sala de aula, no contexto da turma onde está inserido.		Par pedagógico
UGE6	Existem apenas no contexto da ADD.		Professores Relatores, Avaliadores e Coordenadores de Departamento
UGE7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho de colaboração entre docentes e Coordenadores de Departamento.</li> <li>- Trabalho de colaboração dos Coordenadores de Departamento entre si.</li> <li>- Trabalho de articulação entre professores do mesmo Grupo disciplinar, relativamente à avaliação dos discentes.</li> </ul>		
UGE8	Existem apenas no contexto da ADD.		Professores Relatores, Avaliadores e Coordenadores de Departamento
UGE9	Utilização da <i>framework</i> que procede à inquirição de alunos e professores, relativamente às práticas letivas.	On-line na Intranet da escola.	
UGE10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “aquilo que os Departamentos” fazem chegar à equipa de AA.</li> <li>- Existem apenas no contexto da ADD</li> </ul>		Professores Relatores, Avaliadores e Coordenadores de Departamento

A análise dos resultados expressos no Quadro 40 conduz-nos a uma primeira conclusão: a de que o discurso dos nossos informantes não permitiu concluir pela existência de uma verdadeira supervisão das práticas letivas, à exceção das situações induzidas pelo contexto da Avaliação do Desempenho Docente (ADD). Assim, acaba por ser esse fator externo à organização o indutor de supervisão pedagógica em contexto de sala de aula. E pese embora o facto de não constituir objetivo desta investigação produzir generalizações, consideramos que tal realidade deverá ter ocorrido em todas as escolas em estudo, dado que se trata da aplicação de uma medida de política educativa obrigatória, pelo menos para os docentes contratados. Ela surge explícita em cinco das dez organizações escolares que vimos analisando (UGE1, UGE2, UGE6, UGE7 e UGE8).

Os atores inquiridos parecem assumir uma aceção apenas parcialmente coincidente com o conceito de ‘supervisão da prática letiva’ perfilhado pelas equipas avaliativas. De facto, para a generalidade das UGE estudadas, o acompanhamento e a supervisão da prática letiva parece restringir-se ao planeamento e gestão curricular e/ou à verificação do cumprimento programático em sede de grupo disciplinar, departamento, conselho de turma/de docentes e Conselho Pedagógico. As asserções dos nossos respondentes não permitem identificar de que forma se realiza o acompanhamento e a supervisão interna da prática letiva dos docentes, tal como não dão informações relativamente ao(s) procedimento(s) de integração do planeamento individual no plano de gestão curricular do conselho de turma/de docentes e do departamento.

Um outro fator extrínseco às organizações – a implementação dos novos Programas de Português e de Matemática – conduziu as escolas num percurso de aprendizagem colaborativa. Aliás, no ano letivo de 2010/2011 o próprio Ministério da Educação concedeu aos professores de Português (constantes Orientações Gerais para o ano letivo de 2010/2011) dois tempos semanais coincidentes no seu horário (incluídos na mancha do trabalho no estabelecimento), com vista à concretização do que se pretendia constituir uma espécie de autoformação contínua ou de formação interna colaborativa. Mais uma vez, tratando-se de uma medida de nível macro na política educativa, consideramos ser de admitir ter sido implementada em todas as dez escolas em estudo, apesar de apenas dos discursos dos atores de duas delas (**UGE1** e **UGE2**) se explicitar tal medida como facilitadora do trabalho colaborativo entre docentes e, eventualmente, indutora da supervisão pedagógica. Na perspetiva de Oliveira (2011), trata-se de uma situação de “colegialidade artificial [que] é caracterizada por ser (...) regulada administrativamente – neste caso, os professores trabalham em conjunto por imposição administrativa, não havendo espontaneidade, nem espírito de iniciativa da sua parte” (Oliveira, 2011, p. 42).

O terceiro fator externo de indução de articulação intradepartamental, ao nível da gestão curricular, da partilha de experiência/materiais/estratégias, bem como ao nível do desenvolvimento profissional colaborativo, é o facto de essas duas disciplinas estarem sujeitas a exames nacionais em final de ciclo (6º e 9º anos a partir de 2011/2012), como afirmam os atores das **UGE2** e **UGE8**. Consideram-se os casos de parcerias pedagógicas – tal como aconteceu ao abrigo do Plano de Ação para a Matemática ou em situação de acompanhamento de alunos com Necessidades Educativas Especiais pelos docentes do Grupo de Educação Especial em contexto de sala de aula de uma qualquer disciplina do currículo

regular na turma em que se encontram inseridos – como situações de supervisão da prática letiva (**UGE1, UGE4, UGE5**).

Finalmente, não sabemos, pela análise exaustiva dos discursos dos atores inquiridos, se em sede de Conselho Pedagógico chega a existir uma reflexão que induza qualquer alteração de procedimentos. Fica-nos a constatação de que não se encontra instituída a prática de supervisão em contexto de sala de aula, à exceção daquela que a ADD – fator extrínseco à organização – veio trazer (**UGE1, UGE3**).

Passamos, agora, à análise de conteúdo detalhada dos recortes discursivos apresentados no Apêndice XXI, procedendo ao cruzamento da informação neles contida, quer em busca de singularidades, quer procurando regularidades.

À figura do coordenador de Departamento (figura que é explicitada no caso da **UGE4** e indiciada na **UGE7** também a figura do coordenador/representante de Grupo disciplinar) é reconhecida a função de exercício da supervisão pedagógica, não apenas no que concerne à gestão do currículo, à análise de resultados escolares dos discentes ou ao acompanhamento de planificações e avaliação discente, mas a algo mais que implicitamente se deixa entrever, sem se explicitar: o acompanhamento da execução da aula, a observação e avaliação formativa da prática letiva. Contudo, as lideranças de topo de algumas UGE assumem explicitamente que, ao nível da supervisão pedagógica, a escola ainda tem (largo) caminho a percorrer:

- *“a supervisão é um papel fundamental do coordenador. E eu acho que o coordenador poderia dizer «Hoje vou ver a tua aula e vou ver como é que funciona». Portanto, eu acho que é uma falha que existe, e mesmo na AE de 2006/2007 isso foi referido.”* (**UGE1, PCG**);
- *“Se calhar, até houve uma tentativa. Mas os coordenadores de departamento têm de ser sensibilizados para... Isto é aquilo que eu defendo. Essa é uma lacuna grave no funcionamento dos departamentos. Quando as pessoas dizem «Eu vou observar a aula X...». Não vai nada observar. Vai é relatar. Deveria era, para além de dizer «Aconteceu isto, fez aquilo...», «Olhe, tem de melhorar aqui, tem de melhorar acolá...». E essa iniciativa tem de ser da parte do coordenador, é esse o seu papel, que ele deveria assumir em pleno. Esta é, de facto, a lacuna que eu creio que se mantém ao longo destes anos, e desde 2006/2007.”* (**UGE1, PCG**);
- *“A supervisão da prática letiva é o nosso calcanhar de Aquiles. Essa supervisão melhorou com a nossa AI e a procura de soluções para a melhoria de resultados. Nomeadamente: partilha de informação, partilha de recursos... Se essa supervisão se vai conseguir refletir na prática pedagógica, é difícil ver! (...)”*

*Comparar e estabelecer relações entre práticas de ensino e resultados escolares torna-se muito difícil, não melhorou com a avaliação dos professores, até porque essa avaliação dos professores é pontual, é um aula ou duas, não melhora nem dá para ver a prática letiva- e eu fui avaliador e fui avaliado, sei do que estou a falar.” (UGE2, CEAI);*

- *“O acompanhamento dos professores é feito pelos Delegados de Grupo e pelos Coordenadores de Departamento. Se detetamos que, numa turma em particular, ou numa determinada disciplina os resultados não estão a ser aqueles que nós pretendemos, os Delegados de Grupo imediatamente tentam identificar qual é o problema e resolver a situação, trabalhando em parceria com o docente, extra-aula, planificando em conjunto, fazendo reajustes às planificações, criando instrumentos de trabalho,... O acompanhamento é feito pelas estruturas intermédias. Para o próximo ano letivo, uma das Ações de Melhoria é a partilha de aulas – iremos tentar alargar as parcerias pedagógicas, ao maior número de disciplinas que seja possível, a título de voluntariado. No meu departamento, apresentei a proposta e os colegas aderiram, tendo referido que sentem necessidade de ter um colega a trabalhar com eles, em contexto de sala de aula.” (UGE4, CEAI);*
- *“Ainda não. Embora o atual processo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD), na medida em tem como uma das suas componentes o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, e envolvem depois a avaliação de pares (os Relatores, os Avaliadores) e estas figuras coincidem, na nossa escola, com os Coordenadores que têm, por inerência da lei, a função de acompanhar os docentes nessa função, e trabalhando também numa lógica de apoiar e supervisionar (e não estritamente numa lógica avaliativa), eu penso que neste ano esse foi um fator positivo para essa supervisão, acompanhamento e monitorização da prática letiva. (...) Nesta ADD, tomada no sentido construtivo e de desenvolvimento profissional, tem uma componente de monitorização.” (UGE6, PCG/ CEAI);*
- *“Nós estamos, também neste aspeto [práticas letivas], num ponto de melhoria. Eu assisti a duas fases do trabalho nos departamentos e na relação entre os coordenadores de departamento: antes e agora. E, de facto, há uma melhoria... não há comparação possível! (...) Da colaboração dos próprios coordenadores entre si. É importante que se estabeleçam alguns instrumentos de avaliação que são fundamentais: o diagnóstico, a formativa, a sumativa interna,... E tentamos sempre que, por exemplo, o teste de diagnóstico seja aplicado a todas as turmas do mesmo ano de escolaridade. Evidentemente que não estamos ainda a 100%, mas estamos a começar a trabalhar muito a sério nisto, começámos este ano, a nível de departamentos. A nível de grupo, não, já havia grupos que tinham esta prática, alguns há muito tempo. Estamos a tentar, e vamos, certamente, para lá! Tínhamos uma prática que agora estamos a tentar alargar. E vamos conseguir.” (UGE7, Coordenador Departamento);*



- *“Ao nível da sala de aula, entramos, apenas, através da avaliação do desempenho docente.” (UGE8, Diretor);*
- *“Temos a avaliação de professores e as aulas assistidas,... esses mecanismos existem por essa via. Ainda agora acabámos um ciclo...” (UGE8, Representante Conselho Geral);*
- *“A prática letiva tem tido supervisão, agora nos últimos anos, através da avaliação do desempenho docente. De resto, não há,... Pode haver até algumas pessoas, do mesmo grupo disciplinar, que são mais próximas e se dão bem, que partilham «Olha, hoje precisava de uma ajuda aqui a aula, para este conceito ou aquele...». Mas existe mais por carolice e entre pessoas que se relacionam muito bem, do que de forma institucionalizada.” (UGE10, CEAI).*

A **UGE9** destaca-se pela sua singularidade ao recorrer a um instrumento de auscultação da comunidade escolar (alunos e professores), com o objetivo de permitir “entrar um bocadinho naquilo que é a prática letiva e, eventualmente, chegar a resultados, a identificar boas práticas ou más práticas,... (riso)” (UGE9, CEAI). A expectativa para o recurso a esta ferramenta de AI (e, simultaneamente, de gestão) parece ser grande. Destacamos o facto de o processo inicial de aplicação dos e-inquéritos se encontrar a decorrer no período em que procedemos à gravação das entrevistas. No entanto, a nossa posição de investigadora (Alves, 1995; Coutinho, 2008) não pôde deixar de inferir, através de uma das marcas discursivas para-linguísticas mais reveladoras que é o riso, que essa inquirição parece causar algum nervosismo, talvez por se esperar a evidenciação de algo indesejável e que iria, certamente, causar algum mal-estar organizacional: as “más práticas”.

Também a **UGE4** apresenta um traço de singularidade, ao procurar incentivar o corpo docente a ousar abrir a sala de aula a outro colega e, conseqüentemente, a entrar na sala de um seu par, de forma voluntária (“a título de voluntariado” – UGE4, CEAI). O diretor desta UGE refere mesmo a sua convicção de que essa supervisão terá lugar no ano letivo de 2012/1013, estando tomada por si essa decisão, como revela no segmento discursivo seguinte:

- *“Ou seja, o que é que vamos fazer já, ou no início do próximo ano? Em termos de distribuição do serviço letivo, vamos fazer com que as pessoas, dentro dos mesmos grupos, partilhem níveis de ensino, de forma a que possam ir às aulas uns dos outros. Todos! (...) O problema está dentro da sala de aula. E tem de se monitorizar individualmente cada um dos docentes. Porque só assim é que se mudam as práticas.” – UGE4, Diretor).*

Aliás, o discurso de alguns atores permite inferir diferentes posicionamentos, relativamente à abertura da sala de aula com vista à supervisão pedagógica, em contexto diferenciado dos procedimentos de ADD ou de estágios pedagógicos: considera-se insuficiente e não isenta de “roupagem especial” a situação das aulas assistidas em contexto de ADD (“Comparar e estabelecer relações entre práticas de ensino e resultados escolares torna-se muito difícil, não melhorou com a avaliação dos professores, até porque essa avaliação dos professores é pontual, é uma aula ou duas, não melhora nem dá para ver a prática letiva – e eu fui avaliador e fui avaliado, sei do que estou a falar.” – **UGE2**, CEAI); é “qualquer coisa de que se vai falando”, eventualmente porque o corpo docente, de uma forma geral, terá a perceção de uma inevitabilidade, de uma necessidade para a organização ou uma necessidade para os indivíduos? (“Penso que esse é um dos objetivos, [relacionar os resultados com as práticas letivas,] é qualquer coisa de que se vai falando, mas que não estará ainda muito concretizado...” – **UGE3**, PCG); uma dimensão da avaliação organizacional desvalorizada, pelo que, eventualmente, as escolas não necessitariam de supervisão pedagógica em contexto de sala de aula, sempre que se trate de escolas de pequena dimensão (“Este é um meio muito pequenino; nós todos sabemos como damos as aulas...”; “Mas isto não deixa de ser um meio muito pequenino. A escola tem à volta de 100 professores. E todos nós sabemos como damos aulas...” – **UGE8**, CEAI); uma dimensão da avaliação organizacional valorizada do ponto de vista da avaliação organizacional, tendo em vista a melhoria (“Aliás, é um passo que a equipa quer dar em frente, mas com algum receio. É o entrar na sala de aula, mas temos de começar com a mudança de mentalidades. Há, de facto, abertura por parte de alguns colegas, mas por outro lado não há. E estamos ainda um pouco receosos, a estudar como é que poderemos ir por aí.” – **UGE10**, CEAI); um desafio interessante que aparentemente começa a atrair as atenções das equipas de AI (“Mas seria interessante existir essa prática.” – **UGE10**, CEAI) e das lideranças de topo (“eu acho que é um problema da escola.” – **UGE8**, Diretor), mas se verifica apenas “mais por carolice e entre pessoas que se relacionam muito bem, do que de forma institucionalizada” – **UGE10**, CEAI). Ou uma realidade, independentemente da forma de que se revista e dos agentes ou procedimentos que envolva, até porque, como explicita o presidente do Conselho Geral da **UGE2**, a não acontecer, a escola corre o risco de não funcionar (entenda-se funcionar menos bem):

- *“Acho que sim, [que é uma prática instituída, a questão da supervisão e acompanhamento da prática letiva]... acho que sim. Penso que isso tem de acontecer, porque se não isto não funcionava. Essa ideia está no CG. Agora como é que fazem, não sabemos.”* (**UGE2**, Presidente do Conselho Geral).

A supervisão pedagógica deve assumir-se como uma estratégia organizacional de melhoria da qualidade das aprendizagens e da qualidade do ensino, dado que “se dirige ao ensino e à aprendizagem” (Alarcão, 2002b, p.11). Parece-nos que, num quadro de caminho organizacional conducente à melhoria, as escolas deverão perspetivar a supervisão pedagógica em sala de aula como oportunidades de potenciação das capacidades dos docentes, capaz de criar e/ou aprofundar as relações pessoais e laborais, bem como o trabalho colaborativo, numa lógica de avaliação formativa reguladora (Fernandes, 2004; Hargreaves, 2006; Alarcão e Roldão, 2008; Lamy, 2009).

#### 4.4.1.2. No processo de monitorização dos resultados escolares

Tendo identificado, no subcapítulo precedente, o papel dos diferentes atores organizacionais no processo de monitorização da prática letiva, procedemos, no presente subcapítulo, à análise do discurso dos nossos respondentes<sup>86</sup>, com vista à averiguação da forma como esses atores intervêm ao nível da ‘monitorização dos resultados escolares’. Estiveram subjacentes à nossa análise as questões seguintes: quem faz a monitorização dos resultados escolares? Que órgãos intervêm nessa monitorização? Que atores intervêm e como? O Quadro 41 apresenta os procedimentos levados a cabo nas diferentes escolas analisadas, bem como a identificação dos atores e órgãos de administração e gestão envolvidos.

Quadro 41

##### *Procedimentos de monitorização dos resultados escolares*

UGE	Atores e órgãos envolvidos	Procedimentos
<b>UGE1</b>	Grupos disciplinares Departamentos Conselho Pedagógico	Aferição da prática letiva. Trabalho colaborativo (pouco nuns casos; semanal noutros). Apresentação em Conselho Pedagógico do “resultado da avaliação dos alunos” em final de período. Ponderam, em grupo disciplinar, o que podem fazer para alterar os resultados escolares.
<b>UGE2</b>	Direção Observatório da AA Departamentos Grupos disciplinares Conselhos de Turma Conselho Pedagógico Conselho Geral	Direção analisa os resultados, com um grupo de trabalho. Análise da diferenciação pedagógica. Avaliação de projetos. Aplicação dos critérios de avaliação. As medidas de apoio educativo. Comparação dos resultados nos últimos 5 anos. Análise trimestral dos resultados. Comparação dos resultados do 1º período do ano com os resultados do 1º período do ano anterior. Comparação dos resultados da AI com os da AE.
<b>UGE3</b>	-----	-----
<b>UGE4</b>	Grupos disciplinares Departamentos Conselho Pedagógico Conselho Geral	Resultados, aproveitamento, estratégias, projetos. Resultados dos Testes Intermédios.
<b>UGE5</b>	Os pais e EE, por via dos rankings	Comparação com os resultados dos alunos da escola local vizinha.
<b>UGE6</b>	Conselho de Docentes	A evolução dos resultados da AI.

<sup>86</sup> Cf. Anexo XXII.

	Departamentos	No Plano de Melhoria Anual avaliam os Resultados. Balanço sistemático das avaliações dos resultados dos alunos, quer a nível de turma, quer a nível global, por ano e por disciplina. Comparação dos dados da AI com os da AE. Comparação dos resultados da AE com as médias nacionais.
UGE	Atores e órgãos envolvidos	Procedimentos
<b>UGE7</b>	Diretor Coordenador de Departamento Diretor(es) de Turma Conselho Pedagógico Conselhos de Turma	Trabalho colaborativo. Evolução dos resultados da AI. Análise da evolução em Conselho de Turma. Perspetiva avaliativa de ciclo.
<b>UGE8</b>	Departamentos Conselho Pedagógico	Um grupo do Conselho Pedagógico prepara a análise dos resultados (meta-avalia). Departamentos analisam seguidamente e procuram as respostas para as questões colocadas por esse grupo de trabalho do Conselho Pedagógico.
<b>UGE9</b>	Equipa de AI Departamentos Conselho Pedagógico Coordenador DT Coordenador dos Cursos Profissionais	No final de cada período fazem a recolha de dados, analisando ano a ano, disciplina a disciplina.
<b>UGE 10</b>	Equipa de AA Conselhos de Turma Departamentos Conselho Pedagógico Conselho Geral	Abandono escolar. Média da disciplina. Média de cada disciplina por ano. Média de cada disciplina por ciclo. Comparação dos resultados com as metas estabelecidas. Aproveitamento de cada aluno da turma, por disciplina. Identificação das disciplina de maior (in)sucesso, no Projeto Curricular de Turma (Ensino Básico). Identificação das disciplina de maior (in)sucesso, no «Plano de Melhoria da Turma» (Ensino Secundário). Identificação das áreas de conteúdos mais 'difíceis de aprender'.

A primeira constatação a que a análise nos conduz é a de que o conceito parece assumir diferentes aceções, em função do contexto organizacional em que surge. De facto, quando perguntados sobre se “a Escola faz a monitorização dos resultados escolares nos diferentes órgãos e estruturas de orientação educativa”, os nossos respondentes veiculam, nas suas respostas, representações do conceito de ‘monitorização’ muito diversas, que vão desde a análise do abandono escolar, à análise evolutiva dos resultados dos alunos, passando pela avaliação de projetos e pela aferição da prática letiva.

As ações de acompanhamento e análise dos resultados obtidos pelos alunos, em cada escola, parecem assumir, maioritariamente, a forma de balanços trimestrais de resultados (UGE1, UGE2, UGE9, UGE10) e do abandono escolar (**UGE10**), bem como a análise da evolução

dos resultados, quer da avaliação interna, quer da avaliação externa (UGE2, UGE4, UGE6). Verifica-se, também, a confrontação dos resultados de final de ano com as médias nacionais em sede de avaliação externa, em alguns casos (UGE2, UGE6), a comparação dos resultados obtidos externamente com os resultados de outras escolas da mesma área geográfica (UGE5) ou a comparação com as metas definidas (UGE10). Procedem, ainda ao apuramento da média de cada disciplina (UGE6, UGE10), da média de cada disciplina por ano de escolaridade (UGE6, UGE10) e por ciclo (UGE6, UGE10), com vista ao apuramento das disciplinas de maior (in)sucesso. A UGE2 procede, ainda, a uma análise da evolução dos resultados, nos últimos cinco anos, prática que nos parece constituir especial interesse no contexto da existência de uma cultura de autorregulação, tal como a identificação das áreas curriculares percecionadas como sendo as de mais difícil aprendizagem (UGE10).

As escolas analisadas parecem assumir, maioritariamente, a monitorização dos resultados escolares na linha do conceito apresentado por Favinha, Silvestre e Magro-C (2011), que o perspetivam como uma estratégia organizacional de regulação (de autorregulação), ao serviço da melhoria do desempenho organizacional, sendo que deverá ter como consequência o ajustamento da intervenção educativa, em função da avaliação. E o Programa Educação 2015<sup>87</sup> identificava como “Indicadores nacionais de qualidade educativa” três indicadores de que a monitorização dos “avanços nos domínios das competências básicas e na redução do abandono escolar” deve dar conta, em cada organização educativa:

**Indicador 1 – Resultados em provas nacionais** (provas de aferição e exames nacionais de Língua Portuguesa e de Matemática)

**Indicador 2 – Taxas de repetência nos vários anos de escolaridade**

**Indicador 3 – Taxas de desistência escolar.** (Programa Educação 2015, p.7)

Porém, o XIX Governo constitucional afirma no seu Programa de Governo, apesar de defender a “necessidade de melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende, com vista à concretização das metas definidas” (p. 109), decretou o fim da avaliação por competências ao publicar, em 23 de dezembro de 2011, o Despacho nº 17169/2011, com o argumento de que ao ter “erigindo a categoria de «competências» como orientadora de todo o ensino, menorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos, que é essencial a todo o ensino” (Preâmbulo) e de ter dificultado “a avaliação formativa e sumativa

<sup>87</sup> Disponível em <http://www.drelvt.min-edu.pt/alunos/programa-educacao-2015.pdf>.

da aprendizagem” (Preâmbulo). As escolas portuguesas têm vivido nos últimos anos numa dependência normativa real, que o discurso político e legislativo, paradoxalmente, tende a contrariar (Barroso, 2005; Afonso, 2010a; Machado, 2010; Simões, 2010). E, embora não cabendo ao investigador o papel de emissor de juízos de valor, o papel de cidadã reflexiva conduz-nos à constatação de uma inevitabilidade lógica: falta às escolas portuguesas em geral, como demonstra o Relatório da OCDE de 2012, a capacitação desejada e desejável dos agentes educativos em geral e dos líderes de topo em particular, com vista à sua competência e à credibilidade das práticas organizacionais.

A segunda evidência que emerge da simples leitura do Quadro 41 reside na constatação da impossibilidade de averiguação exata de quais os órgãos e estruturas de orientação educativa que assumem, em cada uma das escolas analisadas, papel relevante (eficaz no sentido da análise de dados e, sobretudo, na proposta de medidas subsequentes) no âmbito da monitorização dos resultados escolares.

De facto, parece ser em sede de reuniões de grupos disciplinares (com 4 ocorrências) e, maioritariamente, nos departamentos curriculares (com 7 ocorrências) e em reuniões de conselho pedagógico (com 7 ocorrências), que as escolas procedem à monitorização dos resultados escolares, quer internos, quer externos, como revela o Quadro 42.

Quadro 42

*Atores e estruturas de monitorização dos resultados escolares*

Atores individuais	Órgãos e estruturas
Coordenador de Departamento ( <b>UGE7</b> ) Diretor ( <b>UGE2, UGE7</b> ) Coordenador dos Diretores de Turma ( <b>UGE9</b> ) Coordenador de Curso ( <b>UGE9</b> ) Pais e Encarregados de Educação ( <b>UGE5</b> )	Departamentos ( <b>UGE1, UGE2, UGE4, UGE6, UGE8, UGE9, UGE10</b> ) Grupos disciplinares / Conselhos de docentes ( <b>UGE1, UGE2, UGE4, UGE6</b> ) CP ( <b>UGE1, UGE2, UGE4, UGE7, UGE8, UGE9, UGE10</b> ) Conselho Geral ( <b>UGE2, UGE4, UGE10</b> ) Direção ( <b>UGE2, UGE7</b> ) Conselhos de Turma ( <b>UGE2, UGE7, UGE10</b> ) Equipa de AA/AI ( <b>UGE2, UGE9</b> )

Contudo, o nosso olhar investigativo não pode deixar de destacar algumas incoerências ou inexatidões nas afirmações de alguns dos inquiridos. Tais incoerências ou inexatidões deverão, parece-nos, ser lidas como omissões discursivas ou entendidas à luz do enfoque discursivo em cujo contexto surgem. De facto, consideramos que apenas por omissão se

poderá referir o envolvimento de um órgão com as competências do Conselho Geral na monitorização dos resultados escolares, sem que haja referência a outras estruturas e órgãos de orientação educativa como os departamentos curriculares ou o Conselho Pedagógico, ou que se restrinja essa monitorização aos conselhos de turma ou aos pais e encarregados de educação, por via dos *rankings* das escolas.

Apenas a especificidade da análise do discurso traz luz a este aparente enviesamento da informação. Colocam-se aqui as questões do dialogismo backtiniano, das relações entre linguagem e pensamento, da função mediadora do pensamento que a linguagem assume (Alves & Trindade, 2003). Tal como emerge a problemática das relações entre o dito e o não dito apresentadas por Ducrot (1984) e retomadas por outros investigadores (Fernandes, 2011; França, 2012). Assim, ao investigador caberá o papel crucial de realizar o seu mister operando interdisciplinarmente, sem esquecer esse outro requisito de toda a investigação no campo vasto das ciências sociais que é a contextualização.

Um dos aspetos para o qual remetem os discursos dos nossos respondentes prende-se, em termos das dinâmicas organizacionais de processamento do trabalho docente, com a predominância ou do funcionamento em Grupos Disciplinares, ou do funcionamento em Departamentos. Ambas as situações surgem validadas pelos atores inquiridos, como se pode constatar nos segmentos discursivos que apresentamos:

- *“Começo a questionar a lógica da existência dos grupos! E pode ser um dos obstáculos à articulação horizontal. Mas é muito difícil contrariar essa tradição.” – UGE4, Diretor;*
- *“Grupos disciplinares não temos. Os grupos, aqui, reúnem quando acham que têm necessidade de reunir. Por exemplo, ontem reuniu o grupo de LP para analisar os apoios, porque havia propostas novas e não havia resposta a dar. Mas são reuniões que surgem num contexto muito específico, para tratar algo muito específico, porque tudo o mais é tratado em reuniões de departamento. Até porque isso possibilita maiores articulações.” – UGE2, Diretor.*

Passamos à análise detalhada dos segmentos discursivos (inseridos no Apêndice XXII) relativos ao tópico em análise. Verificamos a existência de duas atitudes distintas, por parte dos atores entrevistados: ou uma atitude de resignação ou conformismo com o estado de coisas, quase como se de uma inevitabilidade se tratasse (UGE4, UGE6, UGE7, UGE9 e UGE10), ou uma atitude de inconformismo advindo da consciência de que o caminho percorrido pela organização não chegou ainda ao âmago da questão, havendo, pois, possibilidades de



melhoria de práticas (UGE1, UGE2, UGE3, UGE5, UGE8), como os segmentos discursivos que a seguir se transcrevem demonstram.

Assim, são os seguintes os segmentos transcritos do que consideramos ser uma atitude de conformidade com o *statu quo*:

- *“E nós acabamos por fazer isso [pensar a avaliação organizacional] no CG. Aí estão muitas vezes presentes os resultados, o aproveitamento, as estratégias implementadas, projetos; ou seja, na questão da avaliação o CG acaba por ser muito participativo. E esse é o órgão onde isso deve ser feito, porque aí temos elementos da comunidade. Estes, às vezes, se não entendem qualquer coisa, colocam as suas dúvidas, são elucidados e acabam por compreender melhor as dinâmicas da escola. Portanto, as informações não ficam apenas cá dentro, mas acabam por ir lá para fora, assim como vêm de lá de fora cá para dentro.” (UGE4, PCG);*
- *“Temos vindo a recolher evidências, por exemplo no balanço sistemático das avaliações dos resultados dos alunos, quer a nível de turma, quer a nível global, por ano e por disciplina; verificamos o cumprimento das planificações (temos sempre a preocupação de deixar nas atas dos Conselhos de Turma e dos departamentos esse cumprimento e identificar as justificações para alguma situação de não cumprimento, para que, no ano seguinte, se possa colmatar aquela lacuna); em termos de grelhas para registo de observação, temos documentos em suporte digital; as estratégias constam das planificações e vamos fazendo balanços e ajustes ao longo do ano, às vezes até de uma maneira informal, sem que passe por reuniões formais e registo em atas... Talvez aí as pessoas achem que nós não passamos ao papel muitas das coisas que fazemos! Mas eu penso que, às vezes, esse encontro informal (“Olha, isto resultou, isto não resultou tão bem...”), essa partilha é uma maneira de monitorizar as práticas e o que vai acontecendo, de forma a melhorar o serviço educativo. Estamos cá é para isso!” (UGE6, Elemento EAI);*
- *“Há uma evolução positiva [dos resultados escolares] a partir do momento em que os conselhos de turma vão analisar a situação... há uma perspetiva de ciclo e o equacionar desse ciclo... Ou seja, no final de cada ano letivo prepara-se o ano letivo seguinte. Este é um dos aspetos que eu considero que tem vindo a melhorar significativamente nas nossas práticas.” (UGE7, PCG);*
- *“Há uma equipa que reúne a informação, devolve a informação já depois de sistematizada (isto é, a informação é sistematizada em tabelas, em quadros, em papers), devolve essa informação aos órgãos intermédios (nomeadamente coordenações de DT, de departamentos) e depois estes difundem-na para os outros órgãos mais abaixo, os grupos disciplinares e os professores... acaba por chegar a todos os professores. Isto no caso de informação relativa aos docentes, à avaliação e aos alunos.” (UGE9, Diretor);*

- *“O nível de aprofundamento da análise dos resultados escolares tem sofrido uma alteração substancial! Ou seja, ao início, ficava muito pela verificação do abandono escolar e média por disciplina, e agora estamos a fazer a média por disciplina e por turma, a média por disciplina e por ano, a média por ciclo... Ou seja, estamos, de certa maneira, a engrossar o caudal de dados que temos para percebermos quais dos resultados, ao nível do traçado de metas ao nível da escola, serão aqueles que serão mais relevantes.” (UGE10, Diretor);*
- *“O Conselho de Turma (CT) faz a análise do aproveitamento de cada um dos alunos da turma, por disciplina. Tentamos analisar quais são as disciplinas onde os alunos têm maior insucesso ou sucesso, e porquê. O que é que aconteceu ali? E fica registado em ata o que é que os professores do Conselho de Turma acham que aconteceu, e são definidas estratégias de melhoria. Para o Ensino Básico isto faz-se com base no Projeto Curricular de Turma (PCT), mas no Ensino Secundário (ES) não existe PCT; o que nós criámos foi aquilo a que chamámos o «Plano de Melhoria» (que é uma espécie de extensão do PCT ao Ensino Secundário). E no Plano de Melhoria (de cada turma) nós identificamos alguns problemas ou potencialidades da turma e tentamos arranjar algumas estratégias de resolução dos problemas que temos, ou de potenciação das áreas assinaladas, para as poder desenvolver.” (UGE10, CEAI).*

Já os segmentos discursivos a seguir transcritos permitem inferir uma certa consciência da insuficiência do grau de profundidade e da abrangência da análise feita, no que concerne à monitorização dos resultados:

- *“E às vezes perguntamo-nos «o que é que aconteceu para haver este ou aquele resultado?» às vezes perguntamo-nos ... Não chegamos é a nenhuma conclusões, não chegamos às respostas!” (UGE1, PCG);*
- *“Nós analisamos muitos aspetos – também a aplicação dos critérios de avaliação, por exemplo – mas as práticas de avaliação é a parte que custa mais a implementar. No entanto, nós fazemos a análise de uma prática que desde o ano passado temos tentado implementar em todo o Agrupamento: a diferenciação pedagógica. E a esse nível tentamos fazer a diferenciação por grupo-turma e fazemos a avaliação dessa prática. No 1º Ciclo, pelas características da monodocência, esta prática é talvez mais fácil de ser implementada e avaliada.” (UGE2, Diretor);*
- *“O que não existe é uma monitorização mais específica e, ao mesmo tempo, mais abrangente... Por exemplo, são aplicados questionários aos alunos, mas a coisa deveria ser mais concentrada e focalizada em determinados aspetos, em função da AI. E isso é uma falha que advém do facto de não existir uma equipa de AI consolidada, que torne rotina as práticas de autoavaliação.” (UGE3, Ad. Dir);*
- *“Isso, normalmente, é feito em termos dos Departamentos,... dos departamentos curriculares. O que traz um problema. Como é que se processa a avaliação da avaliação dos alunos? A questão vem ao Conselho Pedagógico, é analisada por um*

*grupo do Conselho Pedagógico e depois é remetida para os departamentos. Analisam-se as taxas de sucesso e de insucesso. Quando isso é remetido aos departamentos, o que é pedido é que se faça aí essa análise: o que é que falhou para que estes alunos tivessem estes resultados, o que é que falhou para que estes outros tivessem estes?” (UGE8, Diretor).*

Cremos ser importante voltar a colocar o enfoque reflexivo no facto de as escolas constituírem *locus* de decisão pedagógica, mas também política (Canário, 2009), pelo que a heterogeneidade de métodos de recolha de informação e de atores, órgãos e estruturas de orientação educativas que cada escola cativa para as suas práticas de monitorização de resultados deverão merecer uma leitura ao nível da congruência “com as respectivas *culturas organizacionais* ou com um determinado *ethos* escolar” (Afonso, 2010b, p. 34).

De facto, a monitorização de resultados deve ser percecionada como uma estratégia de autorregulação institucional, que se deseja dinâmica para que possa cumprir a sua função de ajuda à promoção da melhoria – quer seja “dos processos, das organizações, das pessoas, das interacções” (Afonso, 2009c). Situa-se, pois, no campo da accountability, “avaliabilidade” (Afonso, 2002) ou prestação de contas, pelo que deve servir

não apenas para construir e difundir uma imagem, mas também para assegurar a sua consistência e sustentação, através da potenciação das suas dimensões cognitiva e formativa, [...] dimensão que designamos de «emancipatória»” (Simões, 2011, p. 168)

No contexto da escola pública a monitorização dos resultados escolares pode, por vezes, assumir uma dimensão redutora e algo disfórica, como acontece com as análises através dos *rankings* escolares. Certo é que, neste âmbito e ao invés do que deveria constituir o objetivo central da monitorização institucional – a melhoria da qualidade da educação e a resposta à exigência da prestação de contas (Fialho, 2009b) – este e outros mecanismos autorreflexivos, inseridos num processo de autoavaliação, deveriam funcionar como dispositivos de promoção da (boa) imagem institucional, regulando o seu funcionamento para poder corresponder aos anseios das comunidades em que se inserem (Fialho, 2009b).

Não será, pois, de estranhar que emergja, no discurso de alguns dos nossos respondentes, o incómodo que a forma descontextualizada como surge nos meios de comunicação social a pseudoanálise da qualidade das escolas que os *rankings* se arrogam. Destacamos, pela sua

singularidade, a representação do Adjunto da direção e simultaneamente coordenador da equipa de avaliação interna da **UGE5**, quando afirma que

- *“Eu acho que os pais e os alunos têm consciência de que existe uma avaliação mais formal e pública e que a escola presta contas das suas avaliações. A comunicação social encarrega-se disso, hoje em dia a questão dos rankings está em todos os jornais e toda a gente sabe qual é a escola que tem melhores resultados e qual a que tem piores... Portanto, basta comprar o jornal, e penso que as opções dos pais, hoje em dia, também são em função disso. Não se notará tanto aqui, uma vez que este é um meio pequeno, mas penso que em meios grandes isso conta muito! E até temos aqui um termo de comparação, porque, por exemplo, temos a escola secundária que tem 3º Ciclo e nota-se perfeitamente pais a preferirem uma ou outra. E fazem-no em termos de resultados escolares! Eles próprios dizem isso quando cá vêm, não têm pudor nenhum.” (UGE5, Ad. Dir/CEAI).*

No subcapítulo que segue aprofundaremos a questão subsidiária que este segmento discursivo traz à discussão: a participação de pais, alunos e pessoal não docente em sede de AI ou AA.

#### 4.4.2. Participação dos atores não docentes e da comunidade educativa no processo de AI/AA

A participação de pais, alunos e profissionais não docentes das escolas nos processos de AI ou AA surge consignada na legislação portuguesa desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, a qual estabelece os princípios orientadores do funcionamento do sistema educativo e (inserido no princípio da democraticidade) a participação de todos os atores e agentes implicados no processo educativo, incluindo, assim, os pais e encarregados de educação e elementos diversos da comunidade. E a atual política educativa parece defender também a participação ativa de pais e encarregados de educação na escola pública, já que a página *on-line* da Secretaria-Geral da Educação e Ciência, do XIX Governo Constitucional, contempla as Associações de Pais e Encarregados de Educação na listagem dos seus destinatários diretos da página intitulada “Informação do Sistema Educativo – Legislação e Regulamentação da Educação”<sup>88</sup>.

O CNE levou a cabo, em maio de 2011 e em parceria com a Fundação Pro Dignitate, uma Conferência denominada «A Participação dos Pais na Escola», na qual intervieram oradores nacionais e estrangeiros, entre os quais Don Davies, cujas palavras recuperamos. Afirma Davies que o seu objetivo é o de

offer some about how the themes of this conference – the involvement of parents and public schools are related to the development of democracy in a society and in the schools. (...)These two topics—democracy and parent and community participation in the schools and the practice of democracy are intimately intertwined. For schools to be serious about parent involvement they must also be serious about following democratic practices.

De facto, e apesar de terem decorrido já algumas décadas nas quais os investigadores dão conta da necessidade de olhar crítica e formativamente para a escola pública, colocando a avaliação organizacional ao serviço da sua renovação e melhoria (Formosinho, 1989; Clímaco,

---

<sup>88</sup> Disponível em <http://www.sg.min-edu.pt/pt/informacao-do-sistema-educativo/legislacao-e-regulamentacao-da-educacao/lei-de-bases-do-sistema-educativo/>.

1990; Afonso, 2002; Sá & Antunes, 2007; Fialho, 2009a; IGE, 2010), importa verificar até que ponto a retórica legislativa é operacionalizada, ao nível micro da realidade de cada escola.

Formosinho chamava a atenção em 1989 para o facto de que a intervenção dos pais e encarregados de educação e demais elementos da comunidade educativa nos órgãos de direção e gestão representar não apenas um direito à participação, mas também uma partilha de responsabilização. Licínio Lima, em entrevista à revista *A Página da Educação*, considerava que o novo regime jurídico de administração e gestão escolar “reforça a centralização e contribui em larga medida para a erosão da colegialidade e da participação interna nos órgãos escolares” (2009, p. 32). E a Presidente do CNE, Ana Maria Bettencourt, defendia, no seminário supra citado, a seguinte opinião: “se tivermos em consideração o contexto escolar português, julgo que fará todo o sentido falarmos, também, de deveres dos pais e da comunidade”.

Posto este preâmbulo, passamos a apresentar os dados da análise discursiva que levámos a cabo, nos discursos dos nossos respondentes, em busca dos modos como se processa, em cada uma das unidades escolares estudadas, a participação de pais/encarregados de educação (EE) e demais elementos da comunidade educativa na vida da escola e, sobretudo, nos procedimentos de avaliação organizacional.

Pudemos verificar, no subcapítulo 4.2.3.3. Elaboração e divulgação do Relatório de AI, a preocupação que as lideranças de topo demonstram em divulgar, em sede de Conselho Geral, os dados relativos à avaliação interna organizacional. Esses dados chegarão, pois, aos membros não docentes do Conselho: representantes de pais/encarregados de educação e de alunos, parceiros da comunidade, incluindo os representantes da autarquia. Trata-se de uma *atuação de conformidade*, generalizada a todas as escolas estudadas, que corre o risco de se ficar muito aquém do espírito da lei, onde lemos uma clara intenção de implicação ativa de todos os agentes educativos (famílias e parceiros incluídos) em todas as fases do processo de monitorização dos resultados obtidos na e pela organização.

No discurso dos nossos inquiridos<sup>89</sup> verificamos outras vias de transmissão de informações da escola para o exterior: a utilização das páginas web, do correio eletrónico, até do *facebook*. Podemos agrupar as unidades de gestão escolar estudadas em duas áreas de atuação: uma mais tradicional, que utiliza como veículos de comunicação entre a escola e a família os meios comuns da relação via diretor de turma e via representantes nos diversos

---

<sup>89</sup> Cf. Anexo XXIII.

órgãos de administração e gestão escolares (UGE1, UGE2, UGE3, UGE4, UGE5, UGE6) e outra, mais em consonância com a presente era de globalização, que coloca as tecnologias da comunicação e informação ao serviço da prestação de contas (UGE1, UGE2, UGE4, UGE6).

Assim, verifica-se que na **UGE1** os dados da AI são transmitidos aos alunos, aos pais e aos elementos da comunidade educativa “Essencialmente através do Conselho Pedagógico e do Conselho Geral”, apesar da divulgação “na página web do agrupamento”, onde se divulgam “atividades, de clubes, (...) o currículo de disciplinas, (...) trabalhos de disciplinas e de turmas...” (**UGE1**, Diretor). Nesta escola, esperava-se (à data da entrevista) da Associação de Pais a disseminação das informações que lhe são prestadas através dos seus representantes nos órgãos nos quais têm assento (“E penso que na própria Associação de Pais, uma vez que os dados lhes são facultados.” – **UGE1**, Diretor), apesar da preocupação expressa com o envolvimento dos pais nas dinâmicas da vida escolar:

- *“Olhe, a AI fez um trabalho sobre a envolvente parental em 2005/2006, que revelou dados interessantíssimos... Teve a ver com a participação ou o envolvimento dos pais no processo educativo dos alunos. Como vê, essa é já uma velha preocupação nossa.” – **UGE1**, PCG).*

Na **UGE4**, houve lugar ao recurso intencional das TIC, com vista à aproximação entre a escola e o exterior, nomeadamente pais e parceiros educativos:

- *“Para além do Portal do Agrupamento, aderimos ao facebook, onde colocamos informações diversas, trabalhos dos nossos alunos (powerpoints, filmes,...). Dar visibilidade ao trabalho escolar é fundamental, dá sentido à escola. Considero que no plano de comunicação demos este ano um salto qualitativo!” (**UGE4**, CEAI).*

Destacamos também, no discurso de um dos inquiridos da **UGE6** (o PCG/ CEAI), a relevância atribuída à divulgação dos resultados em cerimónias públicas, na imprensa e rádio locais, identificando mesmo a causa para a melhoria dos resultados que se tem observado: “a divulgação e a profusão da informação”.

Surge evidenciado, pela recorrência discursiva, o papel do Conselho Geral enquanto órgão para o qual se remete a função de divulgação extraescola quer de resultados, quer de projetos, quer de boas práticas, quer de parcerias: ao Conselho Geral da escola pública portuguesa parece estar cometida (internamente, como que enviesando o papel legalmente preconizado)

a função maior de *montra* representativa ou exemplificativa, mais do que a função de órgão *fiscalizador e regulador* da ação global da organização.

Efetivamente, no discurso de alguns dos nossos inquiridos coloca-se implicitamente a relativa importância deste órgão (que deveria ser o órgão de topo da hierarquia organizacional – e provavelmente assim será representado em todos os organigramas das escolas), mas importa ver se esse não é um papel de faz-de-conta. Para que tal aconteça, depende (talvez apenas) das pessoas que o compõem e do seu nível de competências de administração e de gestão, para poderem pedir contas (sendo que a prestação de contas tem sempre um caminho de dois sentidos: dá-se contas daquilo que se pede). Tal só será possível se os agentes organizacionais souberem aquilo que têm de saber, o que têm direito a saber, as competências e as responsabilidades que vêm com o exercício do cargo:

- *“Aquilo que eu conheço, porque sempre pertenci ao Conselho Pedagógico e, depois, à Assembleia de Escola e agora ao Conselho Geral, sei que em todos os finais de período de faz essa monitorização dos resultados. No Conselho Geral, em todos os finais de período, se confrontam resultados, e isso faz sentido porque é o órgão onde têm assento os elementos da comunidade (os pais, a autarquia, o IEPF, a saúde), portanto, os elementos cooptados e aqueles que a legislação indica e onde estão os representantes dos pais. Se calhar, não podemos trabalhar com a profundidade que desejaríamos, até porque estamos limitados, por exemplo, ao facto de a reunião começar muito tarde e, depois, os pais que vêm estão, às vezes, já em férias.” (UGE1, PCG);*
- *“Se faz a monitorização? Acho que sim, pelos resultados que temos! Tem havido progresso, e isso tem-se verificado até nas atitudes dos alunos. Há uma melhoria nos resultados, na disponibilidade para as coisas, há uma vontade de ajudar, uma vontade de colaborar,... E isso nota-se, nota-se no dia-a-dia. Portanto, há, de certeza, um trabalho grande por parte da Direção, a esse nível.” (UGE2, PCG);*
- *“Os pais, tendo em conta que não tinham disponibilidade para se envolverem em todo este processo, fomos-lhes dando os Relatórios, nomeadamente através do Conselho Geral, uma vez que todos os relatórios de AA vão para o Conselho Geral, onde são apresentados e explicados. No final de cada ano ou no início do ano seguinte, eu vou ao Conselho Geral apresentar o Relatório de AA. Temos aí um representante de cada escola do Agrupamento. E aqui, na escola sede, temos por hábito colocar um exemplar do Relatório na caixa do correio da Associação de Pais. Portanto, os pais têm conhecimento de todos os relatórios que vão sendo produzidos.” (UGES, Ad. Dir/CEAI);*
- *“No Conselho Geral também temos a mais-valia e ter uma grande representação de pais (são 6) dos diferentes níveis de ensino; temos professores e elementos da comunidade local – temos a constituição que a legislação prevê. Os elementos da*



*comunidade local também interagem com o Agrupamento na implementação de atividades de abertura à comunidade local e também na prestação de outros serviços, como os prolongamentos dos horários, como o apoio à serventia de almoços, como as atividades culturais e recreativas. Também temos a participação da autarquia, com o Vereador da Educação e da Cultura e o próprio Presidente da Câmara. Também eles são uma mais-valia nesta reflexão globalizadora e sintética dos processos. Isto, em termos globais, era o que acontecia até meados deste ano letivo.” (UGE6, PCG/ CEAI);*

- *“Ao Conselho Geral chegam informações, mas muitas vezes, como o Conselho Geral não é um órgão consultivo, eu levo o assunto para ser discutido de forma alargada: podemos discutir, dar a nossa opinião, dizer o que é que achamos de essencial para ser produzido,... Mas ao não ser um órgão consultivo, cabe depois à Direção ter em conta algumas opiniões que são transmitidas no Conselho Geral.” (UGE7, PCG);*
- *“Falta envolver de forma mais eficaz os encarregados de educação. Esta escola não tem Associação de Pais, é um problema que nós temos. Acabamos por ter de nomear sempre ou eleger os pais que representam os pais no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral; temos de fazer isso anualmente. Falta ainda envolver de forma mais consistente os pais em todo este processo.” (UGE8, Diretor);*
- *“Eu acho que algumas entidades estão mais despertas para essa intervenção [no processo de AI], mas outras revelam um grande distanciamento. Estão mais predispostas a colaborar com a escola em atividades, há algumas que estão mais próximas da escola e outras menos. Sendo assim, eu diria que o nível de motivação nem é exacerbado, nem é diminuto.” (UGE10, Diretor).*

Como constrangimento à participação ativa dos pais e encarregados de educação na vida corrente das escolas – incluindo, obviamente, a participação ativa nos procedimentos de AI e não apenas o papel de recetores passivos de informação –, a análise discursiva evidencia a inexistência de Associação de Pais (UGE3, UGE8), a existência de mais do que uma Associação de Pais (UGE3, UGE5) ou a falta de adesão dos pais ao trabalho com a Associação (UGE3, UGE7):

- *“A Associação de Pais também tem ido altos e baixos, ... porque .... havia várias escolas, que pertencem agora ao Agrupamento, e havia várias Associações de Pais... Portanto, só no último ano é que se constituíram como uma única Associação de Pais do Agrupamento. Penso que só a partir dessa altura ... Havia umas AP que eram mais ativas, outras eram menos ativas, ... Penso que aqui na escola sede, a determinada altura a Associação de Pais era pouco visível... e agora ... a partir de setembro do ano passado parece que estão mais empenhados e com uma dinâmica diferente, desde que se constituíram como uma Associação...” (UGE3, PCG);*

- *“O que eu sinto (e a Associação de Pais também se queixa disso mesmo) é que quando são convocados para reuniões aparecem muito poucos... Portanto, acaba por ser um número restrito que participa, são os da Associação de Pais, porque feedback têm muito pouco...” (UGE3, PCG);*
- *“A escola, sendo uma escola secundária, tem Associação de Estudantes ativa; a Associação de Pais está, neste momento, novamente, a ser constituída, depois de um hiato muito grande. Sendo uma escola secundária, os pais são muito pouco presentes na vida escolar dos filhos; e se ao nível do Ensino Básico eles são presentes, ainda que de uma forma que não é a desejável, ao nível do Ensino secundário ela é quase omissa. Passa-se para a esfera do educando a responsabilidade pelo sucesso escolar e passa-se para a escola a responsabilidade pela educação dos seus filhos.” (UGE7, PCG);*
- *“Falta envolver de forma mais eficaz os encarregados de educação. Esta escola não tem Associação de Pais, é um problema que nós temos. Acabamos por ter de nomear sempre ou eleger os pais que representam os pais no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral; temos de fazer isso anualmente. Falta ainda envolver de forma mais consistente os pais em todo este processo.” (UGE8, Diretor).*

Aparentemente, a participação dos pais parece restringe-se maioritariamente ao seu papel de recetores de informação, nos órgãos onde estão representados. E, num cenário ainda menos positivo, mesmo na situação de representantes, apenas abordam questões pessoais, problemas dos seus educandos:

- *“Pois, essa questão é muito relativa... Apesar de pertencerem à Associação, há sempre um número restrito de pais que não centra só os seus interesses no seu filho e pensa na escola como um todo.” (UGE3, PCG).*

O reverso da medalha, ou seja, a existência de um ponto de vista que defende a alteração (no sentido da melhoria da qualidade) da intervenção dos pais na escola surge expressa nas palavras do diretor da UGE8:

- *“Obviamente que também se deve colocar a questão de saber com que qualidade é feita a participação dos Encarregados de Educação na vida da escola! Há aquela parte institucional, com as representações nos Conselhos de Turma, no Conselho Pedagógico, no Conselho Geral, e há aquela outra forma de participação, quando as pessoas vêm à escola, no dia-a-dia. As pessoas vêm à escola com alguma regularidade, é raro o dia em que eu não veja pais aqui na sala de diretores de turma. Mas continuo a achar que é importante que se melhore a qualidade desta relação com os Encarregados de Educação, nomeadamente fazendo com que eles venham sem terem de ser chamados.*

*A vinda dos Encarregados de Educação à escola, de forma mais descomprometida, digamos assim (embora isto também possa trazer problemas!) é um desafio que as escolas têm de tentar ganhar. Globalmente, acho que há confiança dos pais na escola e no trabalho que se faz. Mas essa relação entre a escola e os pais deveria melhorar em termos qualitativos.” (UGE8, Diretor).*

Oliveira (2010) defende, por um lado, que os atores educativos parecem estar gradativamente a tomar consciência da complexidade do fenómeno educativo que é, simultaneamente, um fenómeno social numa sociedade cada vez mais complexa e, por outro lado, que,

apesar da legislação existente sobre a participação das famílias ou dos seus representantes na vida das escolas, ainda não se conseguiu um patamar desejável que traduza a participação numa realidade inequívoca. (Oliveira, 2010, p. 4)

Destacam-se como elementos facilitadores da intervenção na escola de elementos da comunidade escolar e da comunidade educativa: (1) a existência de projetos (UGE1, UGE2, UGE4, UGE6, UGE10); (2) a inquirição ou auscultação direta de todos os elementos da comunidade escolar, nomeadamente através da aplicação de questionários (UGE5, UGE6); (3) a existência de ação/ações de melhoria destinadas a superar o deficit de participação dos atores organizacionais não docentes na vida da escola (UGE4, UGE5, UGE9); (4) a integração de atores organizacionais não docentes na vida da escola e parceiros nas equipas de AA (UGE6).

A participação dos pais na vida da escola – incluindo no seu processo avaliativo, quer interno, quer externo – surge associada a questões como a da promoção da equidade, segundo a opinião da Presidente do CNE. Ana Maria Bettencourt (2011) defende, contudo, ser “necessária uma grande atenção às políticas suscetíveis de gerar guetos e de acentuar o isolamento e a exclusão”<sup>90</sup>, pelo que se torna necessário “compatibilizar os desafios da excelência com a equidade.”

Nas unidades orgânicas em estudo, o discurso dos nossos inquiridos parece evidenciar um aumento da frequência da intervenção dos pais na escola, bem como nas respostas positivas de elementos da comunidade, como as autarquias, aos apelos das escolas. Também aqui se

---

<sup>90</sup> In Conferência «A Participação dos Pais na Escola», CNE.

evidencia o papel positivo dos projetos de diversa índole a que as escolas têm aderido e das parcerias firmadas.

Alguns estudos de caso levados a cabo têm enfatizado precisamente este fator decisivo no aprofundar de relações eficazes e positivamente consequentes entre as escolas e os agentes educativos que lhe são externos (Reis, 2008; Monteiro, 2009; Oliveira, 2010; Mota & Sanches, 2011; Silvestre, Gomes, Fialho & Cid, 2011a), com vista à melhoria organizacional. Já Nóvoa (1999) defendia o diálogo entre os diversos atores educativos com vista a uma aprendizagem mútua e a uma tomada de consciência coletiva. Mais recentemente, o Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas (GTAAE) apresentou, em 2011, as propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas – atualmente em curso –, defendendo no seu Relatório Final que

a pertinência e a efectividade da avaliação beneficiarão do reforço da participação da comunidade, tanto pelo contributo na concepção e na preparação dos procedimentos, como pelo seu lugar de destinatária principal dos resultados da avaliação. Sendo assim, o novo ciclo de AEE deverá dedicar particular atenção ao envolvimento e participação dos principais actores da comunidade escolar. (GTAAE, 2011, p. 57)

Aliás, já em 2008 o CNE sugeria, no seu Parecer nº 5/2008 que “para uma maior e mais descomprometida representatividade da comunidade escolar, os painéis [da AEE] englobem elementos não integrados em órgãos formais, escolhidos aleatoriamente entre os interessados” (p. 26154). Porém, consideramos que a participação pode constituir-se por duas vias: pode-se *ser parte* ou pode-se *ser elemento participante*, como defende Machado (2001b) ao explicitar que a análise da avaliação organizacional deve

ter em conta a diversidade de interesses dos actores, procura compreender os seus diferentes poderes, assinala as hegemonias e as dominações, presta atenção aos processos de participação nas decisões, aos compromissos, às cumplicidades, à mediação e à negociação, às resistências e às estratégias de mobilização, às revisões de decisões e de modos de agir com vista à viabilização e legitimação da acção organizacional.” (Machado, 2001b, p. 54).

Partilhando a tese de Carrasqueiro (2009) de que “as práticas de auto-avaliação mais fidedignas e mais úteis são as que traduzem a especificidade da escola, através de modelos contextualizados e negociados entre os parceiros educativos” (Carrasqueiro, 2009, p. 3943), parece-nos ser de sublinhar dois aspetos que consideramos serem relevantes (ou, pelo menos, serem potenciadores de alterações marcadamente positivas na ótica da qualidade e da efetividade da participação de pais, alunos, pessoal não docente e elementos da comunidade educativa em todos os processos avaliativos das escolas) de entre as práticas que a presente investigação evidenciou: por um lado, *uma crescente abertura da escola ao exterior*, com o recurso às mais recentes tecnologias da comunicação e informação e, por outro lado e seguindo em sentido inverso, *uma atitude de conformismo com uma participação de conformidade*, e que talvez se devesse considerar antes como a uma postura antitética entre a lógica discursiva assumida e a pela lógica da ação praticada.

Relativamente ao primeiro aspeto, Monteiro (2006) enfatiza que

à medida que Portugal avança para a era da tecnologia a ênfase deve ser colocada nas pessoas e na sua formação, o que reforça a importância da educação e das relações entre os diferentes grupos. (Monteiro, 2006, p. 9)

Na mesma linha de pensamento Ponte (2000, p. 66) alerta para o risco de o recurso às tecnologias da informação e comunicação (TIC) poderem demonstrar ser “geradoras de novos problemas na educação” – constituindo aparentemente uma solução que o autor denomina de solução «chave-na-mão» –, quer pelos elevados custos de manutenção e atualização do *software*, quer pela permanente exigência de recursos financeiros e humanos, quer ainda pelo mais ou menos elevado risco de exclusão que comportam (o qual dependente do contexto sociocultural das comunidades que cada escola serve).

Parece-nos que a tese defendida pelo CNE em 2005, de que há “muita informação a trabalhar na escola e pela escola” (p. 53), sendo que fatores diversos (internos e/ou externos) impedem ou dificultam as escolas de mobilizar todos os recursos de que poderiam dispor (quer materiais, quer humanos) para a autoanálise e o envolvimento de todos os seus atores, bem como da comunidade educativa, nos processos de avaliação formativa reguladora institucional conducentes à melhoria.

Defendemos que importa que as escolas portuguesas passem para um outro nível de envolvimento parental e comunitário na vivência quotidiana das escolas, ultrapassando a fase

em que se aparentemente a maioria delas se encontra e que enquadra perfeitamente no retrato que Formosinho (2003) desenhava há uma década: as autarquias, as associações profissionais/culturais/científicas e outras entidades foram convidadas à participação, tal como os pais, os alunos e o pessoal não docente o tinha sido – e continua a ser. O que nos parece não ter acontecido é a plena assunção de um papel interventivo por parte dos atores externos, porque os atores internos docentes não parecem dispostos a abdicar do papel de relevo e onipotência que desde sempre têm assumido: a lógica discursiva surge contrariada pela lógica da ação.

#### 4.5. Área temática V – Avaliação organizacional e melhoria

Tendo presente que um dos objetivos da Lei nº 31/2002 é a produção de efeitos de melhoria nas organizações escolares, os discursos dos atores organizacionais das dez escolas em estudo afirmam efeitos vários da AEE na escola (como vimos atrás, no subcapítulo 4.1.9. Efeitos da Avaliação Externa de Escolas na organização<sup>91</sup>), nomeadamente a produção de planos ou ações de melhoria<sup>92</sup>. Verificámos então que 60% das UGE estudadas tinham produzido planos ou ações de melhoria. No Quadro 33 – Produção de Plano de Melhoria<sup>93</sup>, incluído no subcapítulo 4.2.2.1. Mudanças ocorridas na Escola após a AEE, damos conta da linha temporal durante a qual ocorreu essa produção, a qual se alongou deste uma fase imediatamente posterior à intervenção da equipa avaliativa que procedeu à AEE até ao ano escolar de 2008/09 – dois anos escolares após a avaliação externa.

Parece-nos que, no âmbito da temática específica deste subcapítulo, tal como em outras igualmente pertinentes para a vida (sobrevivência?) das escolas, assumem especial relevância as questões da liderança e da capacitação dos atores organizacionais (Dias & Melão, 2009; Veloso *et al.* 2010; Ribeiro, 2007; Silva, 2011b), bem como a temática da contextualização da ação.

Assim, o presente capítulo aborda a questão das relações entre a avaliação organizacional e a sua melhoria, temática que, não sendo de todo nova nesta investigação, é agora abordada numa perspetiva que beneficia do cruzamento de dados, já que recuperamos alguns dos resultados a que a análise nos conduziu em capítulos precedentes.

---

<sup>91</sup> Cf. página 158 e seguintes.

<sup>92</sup> Cf. Quadro 30 – Efeitos da AEE na escola, p. 158.

<sup>93</sup> Cf. página 181.

#### 4.5.1. Plano de Melhoria: circunstâncias e condicionantes

A produção de um Plano de Melhoria subsequente e resultante da avaliação externa da organização escolar, enfatizado no segundo ciclo da AEE, que teve início no ano letivo de 2011/12, surge explicitada no discurso do PCG da **UGE1**, como tendo sido a resposta organizacional para os resultados da AEE de 2006/07. Recuperamos a informação dos dados que o Quadro 33<sup>94</sup>, o qual nos permite a constatação de que apenas na **UGE3** não houve, até à data da realização das entrevistas levadas a cabo no contexto desta investigação, a produção de qualquer Plano de Melhoria.

Relativamente à opinião que os atores entrevistados evidenciam sobre os eventuais Planos de Melhoria, produzidos após a publicitação do resultado da AE, constatamos que:

- na **UGE1** o Plano de Melhoria surgiu, subsequentemente ao impacto negativo que o Relatório da AEE teve na organização, sendo que, para a sua elaboração, *“Partimos dos pontos fracos desse Relatório”*, como afirma o diretor, ou seja, das ‘debilidades’ enunciadas no Relatório da AEE: a ausência de um Projeto Educativo e de um Projeto Curricular de Agrupamento, a não assunção clara pelos departamentos curriculares das suas competências e objetivos de intervenção, a frágil dinamização de clubes, a frágil articulação entre ciclos e a participação reduzida de pais e EE. Nesta escola o Plano de Melhoria inicial mantém-se, sendo avaliado e reajustado anualmente. *“É a equipa de Avaliação Interna que reúne a informação e depois faz a divulgação”* (CEAI);
- na **UGE2** o Plano de Melhoria produzido na sequência da AEE foi elaborado *“de acordo com o modelo de AI que adotámos, o modelo CAF, e que incidia mais no nível dos resultados”* (Diretor);
- o Plano de Melhoria elaborado na **UGE4**, que também seguia (e segue) o modelo de avaliação das escolas da CAF, foi elaborado pela Equipa de Avaliação Interna, assessorada pela empresa contratada; o Plano contemplou onze Ações de Melhoria, das quais *“Já foram algumas executadas, outras estão muito próximo de o serem”* (Diretor);

---

<sup>94</sup> Cf. página 181, Quadro 33 – Produção de um Plano de Melhoria.



- a **UGE5** tentou *“implementar o Plano de Melhorias, a partir daquilo que vinha identificado no Relatório como pontos mais fracos”* (CEAI/ Adj. Dir), sendo que o modelo de AI a que a escola recorre é o modelo CAF; esse Plano *“esteve a ser aplicado durante dois anos, portanto terminou no ano passado [em 2010], em julho”* (CEAI); para a elaboração dos Planos de Melhoria, que são bienais, há contributos dos diferentes órgãos e estruturas da unidade de gestão, sendo o mesmo redigido e posteriormente avaliado pela Equipa de AA. *“Divulgamos os resultados ao Conselho Pedagógico, que os devolvem aos departamentos e a quem é responsável pela sua execução. Neste caso, a Direção também tinha propostas e também demos o feedback: comprometeram-se com estas propostas, fizeram estas e estas, portanto para o próximo ano terão de fazer as que faltam...”* (CEAI/ Adj. Dir);

- na **UGE6** foi o seguinte o procedimento de elaboração, divulgação e revisão do Plano de Melhoria: *“O nosso Plano de Melhoria [anual] feito quer com base no Relatório da AE, quer com base na AI de 2007. Esse Plano de Melhoria tinha a validade de três anos, com as áreas a melhorar aí identificadas. Não é que se tivessem solucionado todos os problemas, mas como aquele Plano de Melhoria estava previsto para três anos, terminaria a sua vigência em 2010, então o que o Observatório fez foi a partir de 2010 fazer uma nova análise da qualidade do Agrupamento, para identificar novas áreas a melhorar ou, eventualmente, os aspetos problemáticos que se continuariam a verificar. Renovaram o primeiro inquérito à qualidade do Agrupamento e trabalharam a partir daí”* (Diretor);

- o Plano de Melhoria da **UGE7** foi elaborado na sequência do relatório da AEE, tendo sido contempladas quatro linhas orientadoras, como enuncia a diretora da escola: *“é o Conselho Pedagógico o órgão que dá o primeiro impulso a estas coisas. Depois acaba por agarrar outras pessoas e estruturas... lembro-me de que, aquando da elaboração do Plano de Melhoria, depois da Avaliação Externa, partiu do Conselho Pedagógico, mas depois envolveu outras pessoas da comunidade educativa. Tem de haver sempre alguém que seja motor. E nós chegámos à conclusão de que era mais eficaz constituirmos equipas mais pequenas para produzir o Plano de melhoria. (...) Portanto, fizemos uma Linha de Melhoria dos Conselhos de Turma e Diretores de Turma, que foi liderada pelos Coordenadores dos Diretores de Turma; fizemos outra dos Departamentos Curriculares (que foi liderada por um Coordenador de Departamento e integrou outros elementos); uma do Conselho Pedagógico e uma relativa ao Projeto Educativo e Projeto Curricular. As pessoas trabalharam, primeiro para a melhoria da orgânica dos departamentos; as pessoas, nos departamentos, apresentaram propostas que*

*chegaram a quem estava a fazer esse trabalho, que depois compilou, tratou os dados e, uma vez constituído o Plano de Melhoria de acordo com a matriz de referência, levou ao Conselho Pedagógico e à Assembleia de Escola” (Diretor);*

- na **UGE8** houve lugar à produção e divulgação de um Plano de Melhoria, na sequência da divulgação do relatório da AEE; contudo, o caminho organizacional conturbado em termos da gestão de topo (a partir de 2009/10, com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril) conduziu a uma interrupção posterior no processo de AA, apenas retomada no ano da realização da entrevista (2011/12);

- na **UGE9**, *“Não houve um Plano de Melhoria como consequência direta dessa AEE de 2006/07”* (EEAI), apesar de o relatório da AEE ter conduzido *“Essencialmente (...) [às] discussões que houve ao nível dos diversos grupos [e daí] resultassem algumas melhorias. Não muito organizadas,... acabaram por não ser muito organizadas, mas houve um momento de reflexão à volta daquele relatório”* (CEAI). Existiu na escola um Plano de Melhoria no ano letivo de 2010/2011;

- a **UGE10** estava, antes do processo de AEE de 2006/07 e segundo o discurso do seu diretor, *“modelada a nível da implementação de Planos de Melhoria, das estruturas, a nível a escola como um todo... E o processo de AE acabou por ser um processo pacífico, não teve problemas de contrariedades e conflitos internos, que por vezes as situações de avaliação geram”* (Diretor).

Como podemos constatar, o caminho diversificado que as escolas foram percorrendo acaba por justificar os também diferentes rumos que a avaliação organizacional interna assume, tanto ao nível dos procedimentos, aspetos incluídos, atores envolvidos e formas de divulgação, como ao nível das decisões e opções de nível micro ou de operacionalização das medidas de política educativa. Ou seja, parece confirmar-se a tese de Santos Guerra (2002), de que a autoavaliação pode não apenas refletir a realidade de cada escola, como também pode permitir aos seus diferentes atores verem (e verem-se) com mais clareza, conhecerem (e conhecerem-se) com mais rigor.

Zay (1996), num artigo que recuperámos pela pertinência e atualidade do questionamento que conduz o raciocínio, apresenta-nos precisamente como ponto de partida a questão de saber se

a substituição dos termos abertura ou comunidade por parceria significará, de agora em diante, em relação à função que a escola deve desempenhar, o reconhecimento de uma predominância da ligação da escola com o mundo económico, deixando de se insistir no seu papel cultural (modelo tradicional) ou social (modelo da comunidade educativa)? (p.157)

Para Machado (2001b), nas escolas deve imperar uma racionalidade de cariz político, “Em alternativa à racionalidade técnica e previsibilidade dos modelos burocrático e empresarial” (p.54), uma vez que aquele

“mobiliza conceitos e aborda problemáticas que dão conta da diversidade de interesses e objectivos que presidem à acção dos actores, da sua exogeneidade ou endogeneidade, das diversas fontes de poder que coexistem no interior da organização, da diversidade de influências e de posicionamentos hierárquicos, da conflitualidade existente, dos processos de negociação e de obtenção de consensos, das estratégias de mobilização e/ou instrumentalização.” (Machado, 2001b, p.54)

Sendo a escola um fenómeno social, qualquer olhar e atuação que sobre ele incida terá um elevado grau de determinação ideológica (Sierra, 1999). Assim, trata-se, parece-nos, de pensar a AA organizacional numa perspetiva contextualizada, na sequência do que deve ser um pensar e um agir territorial e local. Cremos que esta linha de pensamento se encontra plasmada na filosofia subjacente à criação das Cartas Educativas e a uma certa linha de municipalização da educação a que o sistema educativo português assistiu nas últimas décadas, nomeadamente a partir de 1999 (Guerreiro, 2011), com a publicação da Lei nº 159/99<sup>95</sup>, de 14 de setembro e com a publicação do Decreto-Lei nº 7/2003<sup>96</sup>, de 15 de janeiro.

De facto, sendo que o poder local é chamado a intervir, por força legislativa, no órgão deliberativo que é o Conselho Geral, ele é chamado à participação na construção de “uma política local de educação” (Baixinho, 2009, p. 434), a qual terá tido, segundo Arcanjo, Santos e Cordeiro (2011) três fases: o primeiro ensaio da constituição de agrupamentos de escolas, ocorrida entre 1999 e 2003 e que culminou com a publicação de Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4

---

<sup>95</sup> Estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais.

<sup>96</sup> Regula as competências, a composição e o funcionamento dos conselhos municipais de educação.

de maio; a segunda fase (entre 2003 e 2008), na qual se verificou uma generalização da constituição de agrupamentos de escolas, marcada por uma lógica de verticalização; e a terceira fase (desde 2008 e até à presente data), na qual se assiste à agregação de escolas e de agrupamentos. Também do ponto de vista económico parece fazer sentido continuar na senda da municipalização da educação. Figueiredo (2011) realça a necessidade de confluência de diversas perspectivas ou visões territoriais, quando se trata de tomar decisões:

Uma visão coerente das dinâmicas de desenvolvimento territorial e urbano do País tem de ser construída integrando diferentes escalas de percepção do território continental:

- uma visão internacional e comunitária;
- uma visão nacional elaborada do ponto de vista das relações inter-regionais;
- uma visão intra-regional e intra-metropolitana.

Cada uma destas escalas de percepção territorial gera prioridades de intervenção, cabendo à estratégia de desenvolvimento delineada definir um quadro integrado de opções. (Figueiredo, 2001, p.15)

Para Oliveira, Coragem e Martins (2000), as Cartas Educativas surgem no quadro da municipalização das políticas educativas, devendo ser entendidas como instrumentos de planeamento estratégico educativo, tendo por objetivo a melhoria da educação numa dimensão local ou territorial.

Acreditamos que, em cada escola, o Conselho Geral poderia e deveria constituir-se como o órgão de administração e gestão escolar potenciador das sinergias capazes de (e imprescindíveis para) potenciar (exigindo a planificação) dinamizar (apoando a implementação) e monitorizar (regulando a avaliação subsequente e consequente) as melhorias que a sociedade local, o poder central e as instituições transnacionais exigem.

#### 4.5.2. Influência da AEE nos resultados escolares

Numa obra dedicada a diretores de escolas, professores e pais, Santos, Bessa, Pereira, Mineiro, Dinis e Silveira (2009) apresentam alguns exemplos de práticas de sucesso, aos níveis da liderança para o sucesso escolar, da organização e processos de gestão estratégica, da gestão da atividade pedagógica e da gestão de áreas e atividades de suporte. Afirmam os autores que a mudança do mundo obriga e obrigará à mudança do paradigma escolar: os “alunos do século XXI já «não cabem» nas escolas e nas salas de aula onde os seus pais e professores estudaram!” (Santos *et al.*, 2009, p.13). Porém, nem o contexto da globalização, nem as facilidades trazidas pela sociedade de informação têm conseguido substituir-se ao desiderato coletivo (social, familiar e individual) de alcançar o sucesso e níveis de excelência escolares. A prestação de contas, na escola pública portuguesa, é, afinal, constante e contínua, ainda que o seja unicamente por via da atenção (quase exclusiva) aos resultados escolares dos alunos.

No subcapítulo 4.1.9. Efeitos da Avaliação Externa de Escolas na organização, apresentámos, no Quadro 30, os diferentes efeitos na escola que os nossos inquiridos atribuem à AEE. Apenas os entrevistados das **UGE1**, **UGE2** e **UGE4** reconhecem na atividade de AEE o efeito de melhoria dos resultados escolares. Ainda assim, a opinião não é unânime, em todas as escolas. Apresentamos no Quadro 43 uma especificação dos atores organizacionais que afirmam a influência da AEE nos resultados escolares.

Quadro 43

*Opinião sobre a influência da AE na melhoria dos resultados escolares*

UGE	Atores organizacionais		
	Dir	PCG	CEAI
<b>UGE1</b>	Não (porque é difícil saber).	Não (porque a escola é uma realidade muito complexa).	Sim
<b>UGE2</b>	-----	Afirma não saber.	Sim (indiretamente, por via das metas estabelecidas no PE, em resultado da AEE; a escola aderiu ao Programa Mais Sucesso – Projeto Fénix).
<b>UGE4</b>	Sim (“Influenciou, não na medida que eu desejaria, mas influenciou. Não o desejável”).	Sim (“A Equipa de AI irá propor Ações de Melhoria para o próximo ano letivo, centradas nos resultados escolares dos alunos, por	Sim (porque “A partir da AE, houve necessidade de recorrer ao processo de autoavaliação”; passaram a utilizar o modelo CAF; a

		indicação da IGE.”).	escola aderiu ao Programa Mais Sucesso – Projeto TurmaMais).
--	--	----------------------	--

A análise do quadro revela dois aspetos cuja importância é reconhecida por diversos autores, no âmbito da problemática do sucesso e dos resultados escolares. A escola, que funciona como uma micro sociedade, necessita do concurso de diferentes disciplinas (uma análise multidisciplinar, portanto) para que o investigador alcance a profundidade da sua complexidade (Silva, 2005). A interconexão entre o mundo social e o mundo educacional (Nóvoa, 1992; 2009) parece, pois, inquestionável, tanto mais que a escola da escolaridade obrigatória (recentemente alargada até aos dezoito anos) tem de se reconstruir no sentido de conseguir ser uma escola para todos. A escola do presente e do futuro próximo contém nela

a sociedade inteira, (...) [pelo que] todos os problemas de desigualdade, passa[m] a estar no interior da escola. Não apenas, como no passado, uma parte minoritária de jovens de grupos sociais homogêneos, mas todos. É nesta diversidade que reside a principal dificuldade de garantir que todos aprendam, mesmo os que não querem, que não têm motivação, que revelam dificuldades diferentes. A diversidade dos problemas requer diversidade de soluções. A desigualdade na escola requer medidas e acções que permitam mitigar os efeitos dessa desigualdade: requer diversidade de instrumentos, de meios, de estratégias, de agentes, requer uma nova geração de políticas que permitam às escolas e aos professores diversificar os meios de acção para, com autonomia profissional, accionarem as competências técnicas e profissionais, tomarem as decisões que se revelam necessárias à resolução dos problemas. (Rodrigues, 2010, p.13)

Concorrem para o sucesso escolar múltiplos fatores, quer endógenos, quer exógenos. A organização da escola para o sucesso escolar e educativo (denominado por alguma literatura como organização para a eficácia e a eficiência da escola) abarca, na perspectiva de Marzano (2005) a atenção a três tipos de condicionantes ou fatores: fatores relativos à escola, fatores reativos aos professores e fatores relativos aos alunos. Ferrer (2003) apresenta de forma sintéticas as variáveis extrínsecas e intrínsecas “ que nos podem ajudar a explicar os resultados da educação” (p. 84) e que aqui reproduzimos no Quadro 44.

## Quadro 44

*Variáveis explicativas dos resultados da educação*

Variáveis extrínsecas	Variáveis intrínsecas
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Nível socioeconómico e cultural</b></li> <li>▪ <b>Nível de desenvolvimento educativo e cultural da população</b></li> <li>▪ <b>Recursos destinados à educação</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organização do sistema educativo</li> <li>▪ Processos de escola</li> <li>▪ Processos de aula</li> </ul>

Fonte: Ferrer, 2003, p. 84

De entre os fatores exógenos à organização assumem papel de relevo, nas escolas em estudo, algumas medidas de política educativa: o Programa Mais Sucesso<sup>97</sup> (que integra os Projetos Fénix e TurmaMais), o Plano da Matemática<sup>98</sup> e o Plano Nacional de Ensino do Português<sup>99</sup> (PNEP), ou, ainda, o Plano Nacional de Formação Contínua, destinado a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, para o Ensino Experimental das Ciências<sup>100</sup>.

Das dez escolas em estudo nesta investigação quatro delas encontraram no Programa Mais Sucesso a resposta organizacional para melhorarem os seus desempenhos, ao nível dos resultados: duas integram o Projeto TurmaMais (**UGE4** e **UGE7**) e duas integram o Projeto Fénix (as **UGE2** e **UGE8**).

Os benefícios do Projeto TurmaMais são sintetizados por Verdasca (2010) da seguinte forma:

<sup>97</sup> O Ministério da Educação lançou, no ano letivo de 2009/10, o Programa Mais Sucesso Escolar, que teve como objetivo apoiar o desenvolvimento de projetos de prevenção e combate ao insucesso escolar no ensino básico, tendo sido selecionados 123 unidades de gestão escolares. O Programa abarca dois Projetos: o Projeto Fénix e o Projeto TurmaMais. O enquadramento legislativo do acompanhamento a este projeto é o Despacho nº 100/2010 de 5 de janeiro, alterado pelo Despacho nº 13825/2011, de 14 de outubro.

<sup>98</sup> O Plano de Ação para a Matemática foi uma medida lançada em Maio de 2006, que se desenrolou em duas fases: ao Plano de Ação para a Matemática sucedeu o Plano da Matemática II.

<sup>99</sup> O Programa Nacional de Ensino do Português para o 1º Ciclo do Ensino Básico (PNEP) foi criado pelo Despacho nº 546 / 2007 de 11 de Janeiro, pretendendo melhorar o desempenho dos alunos no uso oral e escrito da língua portuguesa.

<sup>100</sup> O Programa de Formação de Professores em Ensino Experimental das Ciências para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico foi lançado em 2006.

Inspirados na ideia de escola-organização como um sistema de constelações de trabalho e que dispõe de uma tecnoestrutura própria capaz de pensar, analisar e agir sobre os processos de trabalho e de construir soluções pedagógicas inovadoras, deve ser facilitada e apoiada a constituição de redes formais e informais de escolas e grupos de docência para o desenvolvimento e aprofundamento do trabalho de coordenação curricular, disseminação de boas práticas, formação contextualizada, partilha de metodologias e de instrumentos de testagem ao nível das diversas áreas curriculares. (Verdasca, 2010a, p. 34).

Quer o Projeto TurmaMais, quer o Projeto Fénix, são exemplos de respostas contextualizadas para o desafio de conseguir levar todos os alunos a alcançar o sucesso escolar e educativo. Como sintetiza Rodrigues (2010),

o programa tem a sua origem em experiências inovadoras de organização pedagógica realizadas em duas escolas: no Agrupamento de Escolas de Beiriz e na Escola Secundária Rainha Santa Isabel, nas quais os directores, as equipas de professores e técnicos envolvidos partilhavam a convicção de que todos os alunos podem aprender. Nesse sentido, no quadro da autonomia de gestão pedagógica de que dispunham, definiram projectos de intervenção – Projecto Fénix e Projecto Turma Mais –, mobilizando diferentes estratégias pedagógicas, recursos e instrumentos de ensino, com o objectivo de recuperar os alunos que revelavam dificuldades de aprendizagem”. (Rodrigues, 2010, p.16).

A adesão das escolas ao **Programa Mais Sucesso Escolar** evidencia dois aspetos: por um lado, que as escolas reconhecem a necessidade de melhorar os resultados escolares dos seus alunos, fator que internamente terão de assumir como ponto fraco da organização; por outro lado, a vontade organizacional de encontrar na proposta ‘oferecida’ ou proporcionada pela administração central e regional (por via das Direções Regionais de Educação) a solução para esse problema interno.

Quanto ao **Projeto Fénix**, o balanço do seu primeiro ano de execução (2009/2010) conduziu a equipa de monitorização à constatação de alterações organizacionais de relevo, potenciadoras de melhorias organizacionais, nomeadamente



o envolvimento da comunidade docente, discente e local – logo no primeiro ano – é um ponto forte em torno do Projecto, tendo-se gerado um sentido de pertença, promotor da sua expansão. (Moreira, p. 19)

Do balanço do primeiro ano de execução do **Projeto TurmaMais** destacamos a conclusão de que à

excepção do primeiro ano de escolaridade, em que o sucesso é de 100%, em todos os outros anos se verificou uma melhoria significativa nas taxas de sucesso alcançadas pelas escolas em 2009/2010. Enquanto que no 5º e no 6º anos houve uma evolução da ordem dos 4%, no 8º ano a melhoria foi de 12%. Por conseguinte a redução do insucesso situa-se entre os 40% e os 80%. (Fialho, Sebastião & Salgueiro, 2010, p. 22)

O relatório de Avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) (Barata, Calheiros, Patrício, Graça & Lima, 2012) afirma o efeito positivo do Programa, “sobretudo nas componentes pedagógicas das escolas”<sup>101</sup> (p. 128), mais concretamente na qualidade do sucesso escolar.

Recentramos a nossa atenção na temática da avaliação interna enquanto ferramenta-chave para a efetividade da melhoria dos resultados organizacionais, nos quais se incluem os resultados escolares, que se desdobram em duas vertentes – a dos resultados académicos ou “dimensão instrutiva” (Verdasca, 2010) e a dos comportamentos sociais e cívicos.

Recuperamos do discurso do diretor da **UGE4** a seguinte afirmação, que destacamos pela sua relevância e singularidade:

---

<sup>101</sup> Sobre os impactos positivo e negativo do PNSE sintetizam Barata *et al.* (2012, p. 128) o seguinte: “De facto, o PMSE tem um impacto claramente positivo no sucesso escolar, na qualidade do sucesso escolar e na qualidade da relação pedagógica. Em algumas tipologias contribui para melhores resultados nas aferições do 6º ano, para uma maior assiduidade dos alunos e para a sua manutenção no ensino regular. Ao nível organizacional, também em algumas tipologias específicas, contribui para que haja maior qualidade na formação, para uma maior partilha e articulação entre os professores, e para uma responsabilização mais coletiva pelo sucesso dos alunos. No entanto, observou-se também um impacto negativo do PMSE ao nível do sucesso nos exames nacionais do 9º ano, efeito que pode ser explicado pela aplicação de uma lógica de ciclo, propondo mais alunos com níveis de desempenho menores a exame. Assim, o que à partida se vê como um impacto negativo do PMSE pode, na verdade, ser um impacto positivo.”

- *“O processo de Autoavaliação impõe uma disciplina muito própria. Tem de estar dentro de cada uma das pessoas. E acho que isso se consegue com o tempo. Consegue-se com a estabilização do corpo docente, com o sentido de pertença e consegue-se quando as pessoas tiverem consciência de que as suas práticas estão visíveis nos resultados dos alunos, e que não podem dar a sistemática desculpa de que os alunos são fracos, os alunos não trabalham, os alunos são isto e os alunos são aquilo...”* (UGE4, Diretor)

Começamos por atentar na afirmação inicial: *“O processo de Autoavaliação impõe uma disciplina muito própria”*, sendo que o esclarecimento vem na frase que a esta se segue: *“Tem de estar dentro de cada uma das pessoas”*. De facto, diversos autores têm defendido a importância de todos e de cada um dos atores organizacionais – e não apenas de uma equipa que conduza a AA ou AI – para que a organização caminhe no sentido da melhoria (Azevedo, 2002; Brandalise, 2007; Lamy, 2009; Clímaco, 2010). O discurso deste inquirido aponta, pois, para a necessidade de assunção da quota-parte de responsabilização pelos casos de insucesso, por parte dos professores; «responsabilidade partilhada exige-se» poderia ser o mote para uma atuação organizacional consciente, que a todos envolvesse na corresponsabilização pelos bons ou menos bons resultados.

Também as medidas de política educativa que tiveram por objetivo proceder à atualização dos docentes do 1º Ciclo e a adoção de novos Programas para as disciplinas de Português e Matemática se enquadram no âmbito das condicionantes extrínsecas facilitadoras ou conducentes à melhoria das dinâmicas de atuação do corpo docente e, consequentemente, dos resultados escolares. Os testemunhos de alguns dos nossos inquiridos é revelador da importância de tais medidas, nomeadamente enquanto impulsionadoras da partilha e colaboração, na classe docente:

- *“Faz-se também através da supervisão do Conselho Pedagógico (e eu acho que deve ser a primeira estrutura a fazê-lo, apesar de se ficar muitas vezes pelo cumprimento programático), através dos departamentos e através da prática do dia-a-dia. No nosso caso (e eu sou de Matemática) a questão da gestão do currículo começou com os Planos de Ação para a Matemática. Foi uma medida que criou a obrigatoriedade de partilhar as informações e de fazer trabalho colaborativo. Causou, também uma maior articulação, não só entre professores do mesmo ano e ciclo, mas até mesmo entre ciclos; e havendo uma maior articulação faz-se uma melhor gestão do currículo, na minha opinião. Também no grupo de Português houve mudança de Programa e houve formação.”* – UGE2, CEAI;

- *“Sim, por um motivo externo que obrigou também à realização de formação, a uma autoformação constante, a uma atualização e a uma partilha. A mudança do currículo mostrou-se benéfica porque o aluno é o centro da aprendizagem, estes novos programas promovem o papel mais ativo do aluno na sua aprendizagem.” – UGE2, CEAI.*

A análise detalhada dos segmentos discursivos dos nossos respondentes, que inserimos no Apêndice XXIV, permite-nos confirmar os resultados apurados no subcapítulo 4.4.1.2.<sup>102</sup>, no qual apresentamos os resultados relativos ao papel dos diferentes atores organizacionais no processo de monitorização dos resultados escolares e no qual pudemos apurar os indicadores da monitorização dos resultados escolares a que as escolas em estudo recorrem. A análise discursiva conduz-nos à constatação de que os atores inquiridos evidenciam um conhecimento das relações existentes entre o *feedback* organizacional, as alterações de práticas e a melhoria de resultados.

Assim, como fatores que contribuíram, contribuem ou poderão vir a contribuir para a melhoria dos resultados académicos dos alunos, verificamos nas asserções analisadas as seguintes constatações:

**(1) a importância atribuída à reflexão interna sobre a evolução dos resultados escolares e a qualidade do sucesso:**

- *“Fazemos. Sobretudo, uma reflexão interna, comparando de turma para turma, tentando encontrar algumas explicações para que os resultados sejam desta ou daquela forma.” – UGE1, Diretor;*
- *“Nós analisamos o nosso caminho, quer interno, quer externo, em termos de evolução; comparam-se os resultados da avaliação interna com os da avaliação externa, nos Departamentos. (...) E fazemos a correlação entre os nossos resultados internos e os resultados externos. Da nossa análise dos resultados ao longo dos anos não se nota ainda um padrão: houve anos de resultados altos, anos de resultados baixos...” – UGE2, CEAI;*
- *“Sim! Sim, eu acho que tem havido sempre melhorias, desde que se começou a fazer a monitorização dos resultados. O que não existe é uma monitorização mais específica e, ao mesmo tempo, mais abrangente... Por exemplo, são aplicados questionários aos alunos, mas a coisa deveria ser mais concentrada e focalizada em determinados aspetos, em função da AI. E isso é uma falha que advém do facto de não existir uma*

<sup>102</sup> Cf. páginas 209 e seguintes

*equipa de AI consolidada, que torne rotina as práticas de autoavaliação.” – UGE3, CEAI;*

- *“Aliás, não foi necessário ver o relatório da AE para se perceber que era necessário melhorar os resultados, já havia essa preocupação. O que é que senti como professora? Alguma frustração quando senti que as médias internas a Matemática estavam desajustadas das dos exames. (...) Portanto, eu acho que a preocupação com a avaliação já era considerada, só que não havia propriamente uma preocupação objetiva sobre esse assunto. E a partir daí começou a haver uma preocupação mais sistemática.” – UGE4, PCG;*
- *“ Nós continuamos com o Observatório da Qualidade, porque consideramos que é uma maneira de nós vermos, em termos de evolução da qualidade, qual é o nosso percurso. Fazemos a comparação dos resultados nos últimos 5 anos. E comparamos os resultados do 1º período deste ano com os resultados do 1º período do ano passado, e com os de há 5 anos. Vamos sempre fazendo assim. Quando são feitas as intercalares e no final de cada período fazemos sempre a análise de tudo. Também avaliamos as medidas de apoio ao abrigo do Despacho 50 e outras medidas não inseridas neste despacho. Tudo isso é levado em linha de conta, na análise dos resultados. (...) Nós analisamos muitos aspetos – também a aplicação dos critérios de avaliação, por exemplo – mas as práticas de avaliação é a parte que custa mais a implementar.” – UGE2, Diretor;*
- *[Conseguem identificar fatores de sucesso ou de insucesso?] “Em alguns casos pontuais identificam-se. Mas há muitos casos que nos passam ao lado. E este é um problema interno a que me referia: são precisamente os autores do processo que estão a avaliar os resultados. Se calhar, seria um trabalho interessante, se esta tarefa estivesse a cargo da equipa de AI, que eu penso que a escola ainda não está preparada para fazer: será o assumir de que o trabalho de sala de aula seve ser um trabalho de porta aberta, e eu penso que a escola não está ainda preparada para o fazer.” – UGE8, Diretor;*
- *“O nível de aprofundamento da análise dos resultados escolares tem sofrido uma alteração substancial! Ou seja, ao início, ficava muito pela verificação do abandono escolar e média por disciplina, e agora estamos a fazer a média por disciplina e por turma, a média por disciplina e por ano, a média por ciclo... Ou seja, estamos, de certa maneira, a engrossar o caudal de dados que temos para percebermos quais dos resultados, ao nível do traçado de metas ao nível da escola, serão aqueles que serão mais relevantes.” – UGE10, Diretor;*

**(2) a consciência organizacional de que a melhoria dos resultados escolares passa por um encontrar de soluções internas, próprias ou à medida da organização:**

- *“Sim, sim [a AE teve influência na evolução dos resultados dos alunos], porque já refletimos sobre essa questão, temos vindo a dar cada vez mais importância a essa questão e a tentar encontrar medidas para melhorar os resultados dos alunos.” – UGE1, CEAI;*

- *“Mas isso [as questões da avaliação discente] foi uma das práticas que foi impulsionada pelo trabalho da Equipa de Autoavaliação (EAA). Porque até 2007/2008 não havia essa tradição de fazer um estudo sobre a evolução dos resultados. Depois, quando nós começámos esta autoavaliação (AA) em 2009/2010, fizemos um estudo da evolução dos resultados dos alunos nos três últimos anos. E a partir daí tem-se feito sempre, até porque o Programa de Metas para 2015 ele também assim o exige. Os departamentos começaram a ter essa prática porque também nós começámos a pedir essa informação para os nossos relatórios. E fazíamos-la nós também; nós fazíamos através da Equipa de Autoavaliação e os Departamentos também começaram a fazê-la. (...) São traçadas algumas estratégias e atividades quem serão postas em prática no ano letivo seguinte. Foi o caso da Matemática e do Português: foram identificadas algumas estratégias que pudessem levar à melhoria do ensino e da aprendizagem, como mais horas, por exemplo, ou o Apoio ao Estudo ser direcionado para essas disciplinas em que se verificava maior insucesso.” – UGE5, CEAI/Ad. Diretor;*
- *“Faz, todos os anos. Faz-se essa análise [dos resultados escolares] periodicamente, nas reuniões de conselhos de turma. E a análise mais detalhada é feita pelos departamentos, ao nível das suas diferentes disciplinas, ainda antes de ser feita qualquer análise da escola. Ou seja, periodicamente, isso faz parte dos próprios Planos de Melhoria dos Departamentos, uma das ações que eles têm sempre é fazer, na primeira reunião depois do fim do período letivo, o levantamento das médias, a análise de conteúdo,... Este ano começámos a fazer uma coisa diferente: identificar quais as áreas de conteúdos em que os alunos mostravam mais dificuldades e procurar as causas para isso... e depois, o global dos resultados escolares é avaliado de cada ano é avaliado em Conselho Pedagógico e apresentado ao Conselho Geral. Nas reuniões trimestrais de apresentação de contas ao Conselho Geral, para além da apresentação dos resultados também se tentam identificar as causas que estão na origem desses resultados e tentar encontrar soluções para eles... E depois de feita essa compilação dos resultados escolares da escola eles são devolvidos novamente aos departamentos curriculares, já na sua forma oficial, para serem analisados pelos professores.” – UGE10, Diretor;*

**(3)** a importância atribuída à comparação entre a avaliação sumativa interna e a avaliação externa dos alunos, sendo que esta se constitui como referente, ainda que conscientemente se assuma que se trata de modalidades diversas, quer na forma, quer nos objetivos:

- *“O que nós podemos dizer é que a nossa preocupação, quando começámos com a avaliação externa dos alunos foi que os resultados internos fossem o mais fidedignos possíveis, ou seja, a classificação que os alunos obtêm internamente deve ser o mais próxima possível das aprendizagens realizadas e das suas competências. Não há fuga de informação, não há fatores a interferir nos*

*processos de avaliação externa dos alunos, desde 2005. E podemos assegurar que não há discrepância entre os resultados obtidos e as competências dos alunos, apesar de poder haver mais ou menos discrepância com os resultados da avaliação externa porque os dois tipos de avaliação têm por base uma filosofia, instrumentos e objetivos diferentes.” – UGE2, CEAI;*

- *“Sim, há os Relatórios que são feitos anualmente, os Relatórios Intercalares,... é nesse sentido. Por exemplo, os dados sobre os resultados dos alunos, vão aos departamentos, os resultados das Provas de Aferição,...” – UGE3, PCG;*
- *“Há uma evolução positiva [ao nível dos resultados escolares] a partir do momento em que os conselhos de turma vão analisar a situação... há uma perspetiva de ciclo e o equacionar desse ciclo... Ou seja, no final de cada ano letivo prepara-se o ano letivo seguinte. Este é um dos aspetos que eu considero que tem vindo a melhorar significativamente nas nossas práticas.” – UGE7, PCG;*

**(4) a importância atribuída à AEE, enquanto fator regulador, motivador e impulsionador de autorregulação:**

- *“Tínhamos uma AI, mas uma coisa muito caseira. Fazíamos a análise dos resultados, comportamento, assiduidade, aproveitamento e não propriamente o impacto da AI, aquilo que implica o relacionamento entre a AI e a AE. Atendendo à AE, há necessidade de proceder também à análise dos resultados dos exames nacionais, fazer uma correlação entre os resultados da avaliação interna dos alunos e os resultados que eles alcançam nos momentos de avaliação externa, provas de aferição, testes intermédios e exames. E nós ficávamos muito pela observação da nossa casinha, pelo nosso olhar interno, antes de termos passado pelo processo de AEE.” – UGE2, Diretor;*
- *“E uma das medidas que estava no Plano era até a comparação com outras escolas. Vamos comparar os nossos resultados agora no final deste ano, durante esta interrupção, com os resultados das escolas próximas. (...) Acredito nos rankings também, são uma referência, naturalmente...” – UGE4, Diretor;*
- *“Eu penso que dos Planos de Melhoria não se fazem sentir efeitos diretos nos resultados. É uma escola que se pauta pelos bons resultados, tem muito bons resultados. Na Matemática, por exemplo, os resultados vão para além do valor esperado. A Português está dentro do que é espetável, no entanto há uma disciplina que é o nosso calcanhar de Aquiles, que é a disciplina de História – parece que é o calcanhar de Aquiles a nível de várias escolas, será, portanto, um problema a nível nacional. Para além da Física e Química, que também é um problema geral.” – UGE9, Diretor;*

- *“Em termos de análise, fazemos a comparação com as médias nacionais, com os resultados a nível do concelho (no 3º Ciclo do Ensino Básico) e os resultados a nível distrital no Ensino Secundário. A questão do conhecimento do lugar da escola no ranking as escolas é uma análise mais de curiosidade do que uma análise muito sustentada, porque para nós esse fator não é, de forma alguma, um fator muito importante. Por muito apoio e incentivo que os miúdos tenham para a continuação dos estudos, a situação não é igualitária. E eu penso que o que tem faltado à população portuguesa quando fazem a análise dos rankings é consciencializar estas grandes diferenças de contextos.” – UGE10, Diretor;*
- *“Eu considero que esta escola é, de alguma forma e maioritariamente, aberta à inovação e à aprendizagem e queremos avançar. E por isso damos muito valor àquilo que os outros pensam de nós e à visão exterior. E essa visão exterior serve como base de trabalho para poder alcançar os nossos objetivos, de forma que os nossos resultados sejam cada vez melhores. E a visão exterior é muito importante. Não é possível... No fundo, a conciliação das duas visões, penso que é o que resulta melhor. Porque quem está na escola conhece a organização por dentro, e quem está de fora tem um outro olhar. Encerramos sempre a AE como um momento de aprendizagem e uma mais-valia para a organização.” – UGE10, CEAI;*

(5) O conhecimento da relação existente entre a análise dos resultados escolares e as tomadas de decisão ao nível da gestão de topo e das lideranças intermédias encontra-se validado nas seguintes asserções:

- *“Isso, normalmente, é feito em termos dos Departamentos,... dos departamentos curriculares. O que traz um problema. Como é que se processa a avaliação da avaliação dos alunos? A questão vem ao Conselho Pedagógico, é analisada por um grupo do Conselho Pedagógico e depois é remetida para os departamentos. Analisam-se as taxas de sucesso e de insucesso. Quando isso é remetido aos departamentos, o que é pedido é que se faça aí essa análise: o que é que falhou para que estes alunos tivessem estes resultados, o que é que falhou para que estes outros tivessem estes?” – UGE8, Diretor;*
- [Também fazem a monitorização de práticas de avaliação?] *“Em termos de meta-avaliação, sim. Ou seja, no fecho de cada ciclo de AI, portanto a própria equipa de AA, e inserido na própria CAF, tem feito um trabalho de avaliação que é uma autoavaliação do processo. E sugere, inclusivamente, melhorias para a própria AI, ou seja: é feito o processo, é feito o fecho, são estes os resultados da escola em termos de AA, e o que a escola deve fazer para melhorar o próprio processo de autoavaliação da escola seria importante que fosse feito isto, isto e isto... A implementação da plataforma para os questionários, de que há pouco falei, veio precisamente no seguimento de uma análise da equipa de AA, que sugeriu que*

*seria mais facilitador para o próprio processo, e menos moroso do que estar a tomar notas e a lançar dados utilizando o SPSS....” – UGE10, Diretor;*

- *“E essa é uma das componentes da nossa avaliação interna da escola: a divulgação e a profusão da informação. Eu acho que isso é essencial. Pensamos nós, no Agrupamento, que foi isso que influenciou a melhoria dos resultados dos alunos, nomeadamente no 2º Ciclo. Agora o que nós fazemos sistematicamente é divulgar a informação relativa aos resultados escolares, quer do 1º Ciclo, quer do 2º Ciclo. Quando os alunos chegam ao 2º Ciclo, já são nossos alunos no 1º Ciclo e os resultados que obtiveram na avaliação externa vem com eles, fica a ser do conhecimento os professores do 2º Ciclo, é dada ao Coordenador de Departamento. É discutida. E cada Diretor de Turma tem um documento através do qual consegue analisar o percurso do aluno. E se um determinado aluno teve um A ou um B na avaliação externa, não tem lógica que ele termine o 2º Ciclo com uma classificação mais baixa. E o que é facto é que este conhecimento vincula as pessoas a um objetivo, que é fazer com um bom aluno no 1º Ciclo continue a sê-lo no ciclo seguinte. E tratando-se de um aluno fraco ou menos bom, pretende-se, obviamente, investir nele de forma a terminar o 2º Ciclo com melhores resultados. E penso que é nisto que reside a virtude da nossa melhoria de resultados, na divulgação sistemática da informação: aos pais (os pais têm o direito a saber!), e à comunidade através da Internet e da comunicação social local. Eu penso que é por aí, pela existência de um desígnio comum, que os resultados conseguem melhorar!” – UGE6, Diretor;*

**(6)** A reivindicação da necessidade de que a AEE assuma nítida e reconhecidamente um cariz de atenção ao contexto específico de cada escola quando avalia os resultados escolares pode inferir-se nos segmentos discursivos seguintes:

- *“Sim, essas [as metas nacionais] sim. E orientamo-nos por outras escolas públicas de referência. Acho que as escolas privadas têm características próprias, até gostaria de ter alguma da autonomia que eles têm, mas não temos. Acho que nos devemos comparar com outras escolas públicas, é isso que fazemos.” – UGE4, Diretor;*
- *“E isso não passa para o exterior. E isso é a minha maior infelicidade, como elemento desta escola, é haver avaliações externas e pessoas exteriores à escola falarem ... porque magoam, porque não têm conhecimento. E esta avaliação [refere-se à 2ª AEE, ocorrida em 2011] é injusta, apesar de ter sido boa; eu continuo a dizer que isto é injusto, porque os meninos do CEF não vão fazer exame! Então e o do PIEF? Este é o nosso contexto. E é com esta gente que temos de ser avaliados! Devíamos dizer: nós temos 200 alunos aqui e temos 600 aqui e estes vão a exame, estão em igualdade de circunstâncias com os outros das outras escola que também vão a exame; então compare-se o comparável. E*



*vamos ver: estes prosseguem estudo? Ou terminaram e entraram no mercado de trabalho? E ficaram no mercado de trabalho? Se entraram. Então estão sendo uma mais-valia. Esses resultados são bons resultados. E isto tem de estar na avaliação! Não basta estar na nossa AI, tem de estar também visível para o exterior, na avaliação externa! Isto é do mais justo que há! Nós temos miúdos que já estão no mercado de trabalho e que são elementos muito válidos no mercado de trabalho! E estes resultados do trabalho da escola deveriam ser divulgados! Isto ninguém sabe, está tudo muito restrito a informação interna: nós aqui temos conhecimento, mas lá fora ninguém tem conhecimento do que a ente faz! Há aqui um valor acrescentado que deveria ser divulgado.” – UGE2, PCG;*

- *“O que nós ainda não conseguimos foi melhorar os resultados dos nossos alunos. Levamos todos os alunos a exame, e isso acaba por nos prejudicar os resultados globais, mas isto também é uma escola inclusiva.” – UGE8, Representante Docente do Conselho Geral.*

Destacamos, neste último segmento discursivo, a identificação dos progressos observados nas aprendizagens dos alunos, que não se resumem ou esgotam na melhoria dos resultados académicos. De facto, o discurso deste ator organizacional coloca explicitamente o problema da necessidade de análise contextualizada dos resultados escolares (*“Este é o nosso contexto. E é com esta gente que temos de ser avaliados!”*) e permite inferir a resistência ao estigma ou imagem preconceituosa que eventualmente o contexto local terá da escola (*“os meninos do CEF não vão fazer exame! Então e o do PIEF? Este é o nosso contexto.”*). Realçamos a informação de que esta é uma escola/TEIP, pelo que a sua população é, em certa medida, peculiar, exigindo à organização respostas diferenciadas e específicas. E o discurso encontra-se pejado de marcas de subjetividade sintomáticas de sentimentos de injustiça e mágoa (*“não passa para o exterior. E isso é a minha maior infelicidade, como elemento desta escola, é haver avaliações externas e pessoas exteriores à escola falarem ... porque magoam, porque não têm conhecimento. (...) Esses resultados são bons resultados. E isto tem de estar na avaliação! Não basta estar na nossa AI, tem de estar também visível para o exterior, na avaliação externa! Isto é do mais justo que há!”*), por uma situação que perceciona como sendo de falta de reconhecimento externo pelo desempenho organizacional.

Como elementos condicionantes do sucesso escolar, sentidos pelos atores organizacionais como fatores que contribuem, direta ou indiretamente, para o insucesso são referidos a falta de estabilidade do corpo docente (UGE1), os constrangimentos que chegam a ser sentidos como perda do sentido de pertença e identidade (por via da constituição em agrupamento de

escolas, na **UGE1**), o baixo nível económico e cultural das famílias (**UGE1**, **UGE2**, **UGE5**, **UGE7** e **UGE8**), a escola inclusiva, para todos (**UGE8**) e a interioridade geográfica (**UGE7**, **UGE10**).

Porém, a dificuldade em identificar as áreas nas quais se observam progressos nas aprendizagens e nos resultados parece marcar presença em algumas das escolas em análise, como confirmam os segmentos discursivos a seguir apresentados:

- *“Eu penso que as práticas de ensino e os resultados escolares é um tema que os departamentos debatem muito, tal como o Conselho Pedagógico... O Conselho Geral nem tanto, não vai às práticas escolares, não chegamos lá. Mas nos grupos disciplinares (por exemplo, no meu, isso faz-se), associamos o que é que fazemos, os resultados esperados e o que é que nós podemos fazer para os alterar... Portanto, isto é um conjunto de práticas que os grupos disciplinares têm. E às vezes perguntamo-nos «o que é que aconteceu para haver este ou aquele resultado?» às vezes perguntamo-nos ... Não chegamos é a grandes conclusões, não chegamos às respostas! Por acaso, no último Conselho Geral ate falámos sobre isso quando analisámos os resultados escolares...”* – **UGE1**, PCG;
- *“Da nossa análise dos resultados ao longo dos anos não se nota ainda um padrão: houve anos de resultados altos, anos de resultados baixos...”* – **UGE2**, CEAI;
- *“Sim! Sim, eu acho que tem havido sempre melhorias, desde que se começou a fazer a monitorização dos resultados. O que não existe é uma monitorização mais específica e, ao mesmo tempo, mais abrangente...”* – **UGE2**, CEAI;
- *“Na reunião de grupo reúne-se a informação toda e há, efetivamente, os desabafos quando algo não corre bem; ou quando terminamos uma unidade didática e fazemos a monitorização com os alunos: o que é que eu sei, o que não sei, o que é que achei mais difícil? Isto faz-se, essencialmente, quando os resultados não são aquilo que se esperava.”* – **UGE4**, PCG;
- *“Em alguns casos pontuais identificam-se [fatores de sucesso ou de insucesso]. Mas há muitos casos que nos passam ao lado.”* – **UGE8**, Diretor.

Encontramos no discurso do coordenador da Equipa de Avaliação Interna da **UGE1** a afirmação do processo que conduziu, nessa unidade orgânica, a uma melhoria dos resultados escolares e educativos: após a AEE a escola produziu o seu Plano de Melhoria, inserido nos procedimentos de AA; após a avaliação da melhoria produzida, a UGE produziu novo (ou melhor, reformulou o anterior) Plano de Melhoria. Destacamos o facto de, nesta organização, o Plano de Melhoria ter sido produzido a partir do Relatório da AEE, permanecendo o mesmo até à data da entrevista, sendo anualmente avaliado e reformulado.

Apenas em duas das escolas em estudo os atores entrevistados identificaram claramente as áreas nas quais se observam progressos nas aprendizagens e nos resultados:

- *“Na Matemática, por exemplo, os resultados vão para além do valor esperado. A Português está dentro do que é espectável, no entanto há uma disciplina que é o nosso calcanhar de Aquiles, que é a disciplina de História – parece que é o calcanhar de Aquiles a nível de várias escolas, será, portanto, um problema a nível nacional. Para além da Física e Química, que também é um problema geral.” – UGE9, Diretor;*
- *“Este ano começámos a fazer uma coisa diferente: identificar quais as áreas de conteúdos em que os alunos mostravam mais dificuldades e procurar as causas para isso... e depois, o global dos resultados escolares é avaliado de cada ano é avaliado em Conselho Pedagógico e apresentado ao Conselho Geral. Nas reuniões trimestrais de apresentação de contas ao Conselho Geral, para além da apresentação dos resultados também se tentam identificar as causas que estão na origem desses resultados e tentar encontrar soluções para eles... E depois de feita essa compilação dos resultados escolares da escola eles são devolvidos novamente aos departamentos curriculares, já na sua forma oficial, para serem analisados pelos professores.” – UGE10, Diretor.*

Os relatórios da OCDE (2005, 2009, 2012) colocam na agenda reflexiva educacional temáticas como as da preocupação social e política com a profissão docente (Nóvoa, 2005), mas é essencialmente ao nível dos estudos do PISA<sup>103</sup> que as questões da efetividade das aprendizagens e da aquisição das competências de literacia em contexto de leitura, literacia matemática, literacia científica e resolução de problemas que a problemática dos resultados ganha contornos de tal forma marcantes, que acabam por influenciar as medidas de macro política educativa. Nóvoa (2007) esclarece que

perto do final do século XX, importantes estudos internacionais, comparados, alertaram para o problema das aprendizagens. *Learning matters*. Registe-se, pela sua difusão e impacto em todo

---

<sup>103</sup> Na página *on-line* do MEC pode ler-se que “O estudo PISA foi lançado pela OCDE (Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económica), em 1997. Os resultados obtidos nesse estudo permitem monitorizar, de uma forma regular, os sistemas educativos em termos do desempenho dos alunos, no contexto de um enquadramento conceptual aceite internacionalmente. O PISA procura medir a capacidade dos jovens de 15 anos para usarem os conhecimentos que têm de forma a enfrentarem os desafios da vida real, em vez de simplesmente avaliar o domínio que detêm sobre o conteúdo do seu currículo escolar específico.” In <http://www.gave.min-edu.pt/np3/157.html>.

o mundo, o PISA (Programme for International Student Assessment) desenvolvido pela OCDE a partir de 1997.” (Nóvoa, 2007, p. 21)

A divulgação dos resultados do PISA é sempre uma forma de externalidade – de uma avaliação segundo uma lógica de conformidade de objetivos e resultados (Verdasca, 2010b) – que faz sentir os seus efeitos na sociedade, muito por força do aproveitamento que deles faz a comunicação social. Neste, tal como noutros *rankings*, a informação não é lida tendo por base o contexto do desempenho revelado. Esta sobrevalorização é fruto do facto de no tempo presente vivermos, segundo Joaquim Azevedo (2011), numa

sociedade-espectáculo, em que a comunicação é mediada e dominada pelos media, pelas notícias-choque, na qual é fácil manipular números e evidenciar sucessos e dificuldades, mais do que perceber esses sucessos e essas dificuldades. Aliás, além da elaboração de gráficos e quadros com os ditos resultados estatísticos, pouco ou nada se faz na sequência, seja para sustentar os sucessos seja para ultrapassar as dificuldades tão bem evidenciadas. Disso não cuida com o mesmo afã a dita sociedade. (Azevedo, J. 2011, p. 8)

Perante as expectativas (que cremos serem sempre crescentes ou cada vez mais abrangentes e alargadas a áreas de atuação cada vez mais diferentes) de uma sociedade também ela cada vez mais exigente, impõe-se à escola e, em particular, ao seu corpo docente, que revelem a capacidade de renovação de práticas individuais e colegiais, capazes de fazer-acontecer o sucesso escolar e educativo (na multiplicidade de facetas que o compõem) num tempo de contínuas (e nem sempre compreensíveis) mudanças, que têm marcado os últimos anos da história da educação em Portugal.

### 4.5.3. Influência da AEE no serviço educativo prestado pela organização

Abordaremos no presente subcapítulo as representações dos atores organizacionais inquiridos, relativamente à influência que reconhecem à AEE, relativamente à melhoria do serviço educativo da sua escola.

Ao apurarmos, no capítulo 4.2.2<sup>104</sup>, as mudanças ocorridas na Escola após o processo de AEE, constatámos que, no que concerne ao serviço educativo, foram evidenciadas as seguintes alterações: melhoria do serviço educativo, no que concerne à articulação vertical (na **UGE1**); melhoria do serviço educativo por via da formação interna à medida das necessidades (na **UGE10**); melhoria da articulação entre a escola e a comunidade (nas **UGE1** e **UGE2**).

Continuamos com a análise cruzada de resultados para recuperarmos a informação específica que apresentamos no subcapítulo 1.2.2. Primeiro Ciclo da Avaliação Externa de Escolas de que o Referencial da AEE apresentado pelo GTAE<sup>105</sup>, relativa à avaliação do serviço educativo: «Para obter esses resultados, que serviço educativo presta a escola, e como o presta?».

Sendo certo que todas as escolas em estudo afirmam algum/alguns tipo(s) de impacto e de efeito na sequência da AEE, uma fina Análise do Discurso permite-nos apresentar os resultados seguintes, relativamente à premissa da existência de influência da AEE no Serviço Educativo prestado pela organização, a qual abarca oito áreas:

#### (1) Melhoria da articulação pedagógica vertical:

- *“Ah!, sim, ao nível do serviço educativo, tem melhorado. Por exemplo, ao nível da articulação, a articulação entre ciclos no agrupamento penso que, agora, a articulação está mais operacional.” – UGE1, PCG;*
- *A AE “Também [teve algum impacto sobre a qualidade do serviço educativo prestado]. É uma dos aspetos que melhoraram. Há já uma melhor articulação vertical. (...) É um dos aspetos que no Relatório da AE tinha sido considerado como menos bom era precisamente esse, o da articulação.” – UGE1, CEAI;*

#### (2) Melhoria das práticas pedagógicas:

<sup>104</sup> Cf. páginas 180 e seguintes

<sup>105</sup> Cf. Figura 5. Referencial da AEE, constante da página 34 desta investigação.

- *“Em termos de prática pedagógica vejo algumas melhorias, principalmente na área da diferenciação pedagógica.” – UGE2, Diretor;*

**(3) Melhoria do sentido de pertença:**

- *“já nos sentimos um pouco mais como “um” agrupamento!” – UGE1, CEAl;*
- *“Possivelmente, até houve uma tentativa [de supervisão da prática letiva, após a AEE]. Mas os coordenadores de departamento têm de ser sensibilizados para... Isto é aquilo que eu defendo. Essa é uma das lacunas mais graves no funcionamento dos departamentos.” – UGE1, PCG;*

**(4) Postura de colaboração e partilha intradepartamental:**

- *“Há partilha, há colaboração no departamento e há transmissão de informações nas reuniões de grupo, no Conselho Pedagógico...” – UGE1, PCG;*
- *“começou-se a alargar essa prática e a partilha. A partilha de informações, a partilha de experiências, a aplicação de grelhas para registos de informação, para avaliações das atividades,... Os critérios de avaliação também foram pensados e uniformizados. Até aí os instrumentos eram mais pessoais, cada um utilizava o seu, e a partir daí houve uma uniformização de documentos. Isto foi uma preocupação constante a partir daí. Isso tem vindo a melhorar.” – UGE7, Coordenador Departamento;*

**(5) Reconhecimento da importância da representação que a comunidade constrói sobre a escola:**

- *“Sim, as boas práticas têm de ser sempre conhecidas, reconhecidas e bem divulgadas, até mesmo junto da comunidade local... porque é ajuda à criação de uma boa imagem da organização, não é?...” – UGE3, CEAl/Adj Dir;*

**(6) Maior adesão dos alunos à participação em projetos:**

- *“Eu tenho a impressão que uma das áreas em que há melhorias que essa Avaliação Externa teve foi: os miúdos, em termos de escola, são mais participativos; temos a Associação de Estudantes, que funcionou (este ano, não tanto porque a Presidente está em ano de exames). Houve muito mais participação dos miúdos em festas, em atividades, ... E a escola é isso!” – UGE7, Coordenador Departamento;*
- *“eu acho que o sucesso não se mede só em termos do sucesso académico. Há uma mais-valia que os nossos alunos conseguem ter, que é a abertura que a escola tem em relação à comunidade. A escola participa em muitos projetos, quer nacionais, quer internacionais, e isso é sempre uma mais-valia para os nossos alunos: conhecer outras culturas, ter outras experiências... E o sucesso também se mede seguramente por aí!” – UGE10, CEAl;*

**(7) Reconhecimento da necessidade de ajustar a oferta formativa ao contexto local e regional:**

- [Considera ter havido, ao longo do tempo, alteração na qualidade do serviço educativo que a escola presta?] *“Sim, significativamente. Mas isso tem a ver com linhas*

*orientadoras da cidade e linhas orientadoras da escola e linhas orientadoras da escola na cidade em que se integra, e com o caminho que se quer seguir. Tem de haver um rumo definido, quer em termos daquilo que se oferece, quer em termos daquilo que tem de se fazer para os nossos alunos terem sucesso.” – UGE7, PCG;*

(8) Existência de procedimentos de gestão do currículo, sobre os quais nos debruçaremos, de seguida, mais detalhadamente, partindo da análise dos resultados que o Quadro 45 revela.

Quadro 45

*Tipificação dos processos de acompanhamento e de supervisão interna da prática letiva*

Processos de acompanhamento e de supervisão interna da prática letiva	
UGE1	<u>Existência de procedimentos de gestão do currículo</u> : articulação vertical entre ciclos.
UGE2	<u>Existência de procedimentos de gestão do currículo</u> : - articulação vertical entre ciclos; - monitorização da diferenciação pedagógica.
UGE4	<u>Existência de procedimentos de gestão do currículo</u> : <i>“O acompanhamento dos professores é feito pelos Delegados de Grupo e pelos Coordenadores de Departamento. Se detetamos que, numa turma em particular, ou numa determinada disciplina os resultados não estão a ser aqueles que nós pretendemos, os Delegados de Grupo imediatamente tentam identificar qual é o problema e resolver a situação, trabalhando em parceria com o docente, extra-aula, planificando em conjunto, fazendo reajustes às planificações, criando instrumentos de trabalho,... O acompanhamento é feito pelas estruturas intermédias.” UGE4 – CEAI.</i>
UGE5	<u>Existência de mecanismos de diferenciação pedagógica, ao nível da educação especial</u> : <i>“Não, nós ainda não chegámos à sala de aula! Existe algum trabalho diferenciado com os alunos mais ao nível da Educação Especial, talvez. Houve uma altura em que havia tutorias, mas observação, não.” – UGE5, CEAI/Adj Dir.</i>
UGE6	<u>Representação formativa da observação de aulas, em sede de Avaliação do Desempenho Docente (ADD)</u> : <i>“penso que, se a ADD for encarada como formativa (e isto, em alguns casos, não é linear nem simples) e as pessoas partirem com o espírito aberto para essa avaliação interpares, e pensarem «Vamos aderir aos processos e vamos ver como é que decorrem», eu, pessoalmente, faço um balanço muito positivo do processo por que passei. Penso que esta ADD que tem de ser feita assim, tal como está preconizado na legislação, pode ser tomada numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional é uma mais-valia e é uma forma de supervisão das nossas atividades, sendo apontados os erros ou as formas menos conseguidas pelo docente Avaliador num sentido construtivo. Nesta ADD, tomada no sentido construtivo e de desenvolvimento profissional, tem uma componente de monitorização.” – UGE6, PCG/CEAI;</i>  <u>Articulação horizontal, ao nível dos Conselhos de Turma e interdepartamental</u> : <i>“As disciplinas contribuem todas para o mesmo fim. E essa ideia é transversal aos Departamentos e às linhas orientadoras do Agrupamento. E é uma ideia também muito vinculada nos Conselhos de Turma. Nós, quando delineamos os Projeto Curriculares de Turma, e quando envolvemos todos os Conselhos de Turma, é ponto assente que todos os professores devem trabalhar para o mesmo fim. Por exemplo, um professor de História pode dar o seu contributo real para a melhoria dos desempenhos na Língua Portuguesa, e eu dou o meu testemunho pessoal disso.” – UGE6, PCG/CEAI;</i>

	Existência de procedimentos de gestão do currículo: articulação vertical entre ciclos.
Processos de acompanhamento e de supervisão interna da prática letiva	
UGE7	<p>Existência de mecanismos de diferenciação pedagógica, ao nível da oferta curricular não regular:</p> <p><i>“E uma das coisas (engraçada, porque acho que isso reflete o clima de uma escola): nós temos tido CEF de tipo 2 e tipo 3; e uma das coisas que foi assumida nos Conselhos de Turma e que foi ratificada em Pedagógico é que as práticas, para aqueles alunos, têm de ser completamente diferentes do que está previsto nos manuais e em todos os lados. E nós todos assumimos que aqueles alunos, no final do 1.º Período, tinham de saber estar numa sala, sentar-se, abrir os cadernos, abrir os livros,... E acho que as pessoas têm funcionado muito melhor nesse aspeto.” – UGE7, Diretor.</i></p>
UGE8	<p>Recriação da figura do coordenador de grupo disciplinar:</p> <p><i>“Até pela dimensão dos departamentos (havia departamentos com 40 elementos, o que não nos parece, de todo, funcional), criámos essa figura dos representantes de grupo; o departamento existe, mas também é possível criar grupos de trabalho de professores que lecionam a mesma disciplina, ou de determinado ano... Digamos que houve ali um refazer do megagrupo que era o departamento, de forma a que o que cada grupo analisa e discute sejam coisas que digam respeito àqueles professores.” – UGE8, Diretor.</i></p> <p>Existência de mecanismos de diferenciação pedagógica, através da diversificação da oferta curricular (não regular):</p> <p><i>“Nós, neste momento, temos na escola, e em resultado de todo este processo de avaliação, de reflexão sobre as práticas e os resultados, temos na escola vários projetos em que, notoriamente, o objetivo é ajudar aqueles alunos que, de outra forma, não iriam concluir o Ensino Secundário, a que o possam concluir.” – UGE8, Diretor.</i></p>
UGE9	<p>Existência de mecanismos de diferenciação pedagógica, expressos no Projetos Curriculares de Turma de cada turma do EB; introdução do «Plano de Melhoria» de cada turma do Ensino Secundário;</p> <p>Existência da «Questão-aula», em diversos grupos disciplinares:</p> <p>[Essa «questão-aula» é pensada pelos professores do grupo disciplinar?]</p> <p><i>“Sim, foi. Já não é uma coisa nova, já é de alguns anos atrás, já há alguns anos que temos esta experiência. E começou por se verificar que era uma atividade que melhorava os resultados – e daí a partilha com os outros grupos e a apropriação dos outros grupos desse instrumento, com o objetivo de melhoria das aprendizagens e dos resultados.” – UGE9, CEAI.</i></p> <p>Articulação curricular intradepartamental e/ou em sede de grupos disciplinares:</p> <p>[Funcionamos] <i>“Meramente por Departamentos. Temos, quando necessário (como acontece nos momentos de reflexão sobre a avaliação e a aplicação dos critérios de avaliação, para que não haja mutas discrepâncias) algumas reuniões por grupo disciplinar, mas o normal é funcionarmos em grande grupo, por departamento.” – UGE9, CEAI.</i></p>
UGE10	<p>Articulação curricular intradepartamental e/ou em sede de grupos disciplinares:</p> <p><i>“Através das reuniões de grupo de disciplina e depois através das reuniões de departamento. Os colegas afirmam se cumprem ou não cumprem as planificações, ... quando não há bons resultados, que tipo de estratégias vão implementar para resolver os casos de maus resultados,... ou seja, todas as franjas que ficam... um professor que tenha 70% de positivas não se vai esquecer dos 30% que têm negativas! Portanto, têm de implementar estratégias para que esses 30% cheguem ao nível positivo!” UGE10 – Diretor;</i></p> <p>Articulação curricular horizontal, em Conselho de Turma:</p>



*“Nos cursos profissionais vê-se mais essa questão da gestão do currículo. Há professores, por exemplo os de eletrónica, que pedem ao professor de Física «A mim dá-me mais jeito que vocês comecem por aqui, porque são conhecimentos que eles necessitam de aplicar depois na Eletrónica...». E isso acontece mais nos cursos profissionais do que nos cursos do ensino regular.” [No currículo regular a gestão do currículo] “Poderia passar, mas ainda não é uma prática muito corrente ou generalizada... Não porque o espectro dos exames nacionais às vezes não dá muita margem de manobra aos professores.” UGE10 – Diretor.*

A partir da análise do Quadro 45, juntamente com a leitura dos segmentos discursivos incluídos no Apêndice XXV, podemos verificar em que unidades de gestão há lugar a procedimentos de gestão e monitorização curricular, como revela o Quadro 46:

Quadro 46

*Existência de procedimentos de gestão e monitorização interna do currículo*

Procedimentos							
Articulação vertical entre ciclos		Articulação horizontal			Diferenciação pedagógica		
Interescolas	Intradepartamental	Interescolas	Em Conselho de Turma	Em Grupo disciplinar	Alunos da Educação Especial	Ofertas curriculares não regulares / diversificadas	Monitorização da diferenciação pedagógica
UGE1; UGE2; UGE3; UGE6	UGE1; UGE2; UGE3; UGE4; UGE6	UGE2; UGE6	UGE2 UGE6 UGE9	UGE4 UGE6 UGE9 UGE10	UGE5	UGE2	UGE2

Uma das questões colocadas aos nossos inquiridos foi a seguinte: «Como fazem para saberem se existe alguma relação entre as práticas de ensino e os resultados escolares?». A análise de conteúdo evidenciou que, em algumas das UGE, tem existido a preocupação e a busca de soluções, com vista à garantia da coerência entre as práticas de ensino e a avaliação discente, como revelam os segmentos transcritos:

- [A monitorização diferenciação pedagógica operacionaliza-se] *“ao nível dos departamentos e ao nível das disciplinas são pensadas as práticas que podem servir à diferenciação pedagógica pela positiva e também à diferenciação pedagógica pela negativa. Damos uma atenção diferente àqueles casos (que antigamente chamávamos “os alunos merecedores de uma atenção especial”) que são os que sinalizamos com algum tipo de dificuldades, ou melhor: sinalizamos aqueles alunos que ainda não conseguiram (mas hão de conseguir!), os que já conseguiram e os que superaram já o esperado. Temos, por exemplo, um aluno que em Matemática está integrado numa*

*turma normal, mas que está a fazer exercícios de secundário ou de Universidade. Só temos um, é verdade. Mas temos de estar despiertos para casos destes, ... senão aquele miúdo é capaz de se perder ou de ficar estagnado.” – UGE2, Diretor;*

- *“Tanto as fichas de observação de aulas como os critérios de avaliação são apresentados, no início do ano, aos alunos e aos pais. Penso que isso também tem sido importante para os envolver muito mais. Evidentemente que, no final de cada período, nós fazemos sempre uma análise dos resultados da aplicação desses critérios, de acordo com o tipo de turma em análise. E a partir daí... analisamos o sucesso das diferentes disciplinas. Não estou a falar apenas em termos do meu departamento, mas em termos gerais!” – UGE7, Coordenador Departamento;*
- *“Chegámos a uma série de questões e uma delas era essa: ninguém se sentia satisfeito com a forma como os departamentos funcionam; mas eu acho que aí os professores também têm uma quota-parte de culpa: por um lado, não querem reuniões e dizem «Nós fazemos isto de forma informal»; mas depois ninguém faz as articulações. O meu grupo faz... é um grupo grande (8, 9 pessoas na Escola, pelo menos nesta escola é um grupo grande); há ali 3 ou 4 pessoas que trabalham em conjunto, sem precisarem de reuniões para isso. Mas a maioria dos professores não faz porque não quer.” – UGE8, CEAI;*
- *“Nós melhorámos a nossa taxa de sucesso a Matemática e um dos fatores que contribuiu para melhorar essa taxa de sucesso foi a «questão aula», que é uma questão que é aplicada em 15, 10 minutos, no final de cada aula, e que, como é um instrumento de avaliação curto e que avalia aquilo que foi trabalhado ou na aula ou nas duas aulas anteriores, está mais presente nos miúdos e vai melhorando o resultado e o aproveitamento dos miúdos.” – UGE9, CEAI;*
- *“Vejo, vejo [vantagens nessa forma de funcionamento]. Há momentos em que precisamos de trabalhar com o grupo disciplinar e há momentos em que é bastante vantajoso estarmos reunidos por Departamento, nomeadamente ao nível da articulação curricular, da articulação entre todas as disciplinas que pertencem ao mesmo departamento.” – UGE9, CEAI.*

A análise atenta dos segmentos transcritos pode beneficiar da leitura cruzada com os resultados apurados no subcapítulo precedente, no qual pudemos constatar a vontade organizacional de aderir a medidas de política educativa proposta pelo poder central, para fazer face às dificuldades organizacionais em obter a melhoria dos resultados escolares. De facto, a melhoria dos resultados encontra-se na ordem do dia de todas as políticas educativas, bem como na agenda política nacional, europeia e internacional, em geral. Parece que

as disparidades de subaproveitamento e marginalização escolares inter e intra-escolas tendem a persistir ou mesmo a acentuar-se,

num claro sinal de que o objectivo de uma 'escolaridade básica universal e sucedida', não só permanece longe de ser alcançada na sua plenitude, como se afigura algo incerta e problemática no quadro matricial do actual figurino organizacional escolar. (Verdasca, 2007, p. 242)

Assim, consideramos que as diversas medidas levadas a cabo pelas escolas em estudo – desde a aposta na aplicação de medidas de diferenciação pedagógica (**UGE1** e **UGE2**), ao trabalho colaborativo entre docentes em sede de departamentos, grupos disciplinares ou conselhos de turma (**UGE7**, **UGE8**, **UGE9**), passando por ações inovadoras de resposta local, como a prática da «questão-aula», implementada na **UGE9** –, devem ser consideradas como estratégias organizativas potenciadoras de organizar a escola para o sucesso escolar e educativo.

Porém, a existência de coerência entre as práticas de ensino e a avaliação é considerada necessidade, mesmo nas escolas cujos atores afirmaram não ser ela ainda uma realidade na sua organização, no presente da entrevista. Destacamos, pela sua relevância, pertinência e peculiaridade os seguintes segmentos do discurso do Diretor da **UGE4**:

- *“Sinto que há um trabalho ainda a fazer. Há um trabalho a fazer, em termos de articulação vertical, de monitorização de procedimentos individuais... Ou seja, o que é que vamos fazer já, ou no início do próximo ano? Em termos de distribuição do serviço letivo, vamos fazer com que as pessoas, dentro dos mesmos grupos, partilhem níveis de ensino, de forma a que possam ir às aulas uns dos outros. Todos!” – UGE4, Diretor;*
- *“Trabalharem em equipa, alguns grupos já trabalham, nomeadamente Português e Matemática. Em relação aos outros grupos, não, é uma prática que não está consolidada. Mas acho que onde temos de entrar definitivamente é no domínio da sala de aula. Aí é o cerne da questão. Não vale a pena inventarmos grelhas de monitorização, tabelas e mais tabelas, isso não leva a lado nenhum. O problema está dentro da sala de aula. E tem de se monitorizar individualmente cada um dos docentes. Porque só assim é que se mudam as práticas. A ideia que eu tenho em relação a isso é que as pessoas não refletem muito sobre as suas próprias práticas. É um princípio que se tem vindo a perder durante os últimos anos. O princípio do professor que não reflete sobre as suas próprias práticas, que não ouve o próximo, que acha que faz tudo certo é um dos grandes problemas do sistema educativo.” – UGE4, Diretor.*

Destacamos, nos segmentos discursivos supra transcritos, a presença de expressões que permitem inferir **(1)** a consciencialização do caminho que a organização deve tomar (“*Há um trabalho a fazer, em termos de articulação vertical, de monitorização de procedimentos individuais...*”), **(2)** o reconhecimento da mais-valia do trabalho colaborativo já existente (“*Trabalharem em equipa, alguns grupos já trabalham, nomeadamente Português e Matemática. Em relação aos outros grupos, não, é uma prática que não está consolidada*”) e **(3)** o reconhecimento de que falta à escola (provavelmente a todas as escolas!) a abertura (por parte dos seus atores diretamente implicados nos processos de ensino e de aprendizagem, os docentes) de sala de aula, para que se possam alterar as práticas (“*Mas acho que onde temos de entrar definitivamente é no domínio da sala de aula. Aí é o cerne da questão. (...) O problema está dentro da sala de aula. E tem de se monitorizar individualmente cada um dos docentes. Porque só assim é que se mudam as práticas.*”).

Do que temos vindo a verificar neste subcapítulo decorre a nossa convicção do papel de extrema importância que assumem as lideranças, nas escolas tal como noutras organizações. A necessidade de lideranças informadas, capacitadas, conscientemente profissionais – ou, como defende Perrenoud (2003), “chefias que exerçam uma liderança profissional mais do que um controle burocrático (p.111) – parece ser uma realidade. Um outro fator que contribui, segura e positivamente para a melhoria das aprendizagens e para a melhoria dos resultados é o “desenvolvimento económico” (Ramalho, 2003, p. 64) do país e o nível socioeconómico regional e familiar, como fazem sentir os atores das escolas em estudo, ao destacarem o baixo nível económico e cultural das famílias (UGE1, UGE2, UGE5, UGE7 e UGE8) a interioridade geográfica (UGE7, UGE10). O trabalho docente colaborativo, tanto ao nível da gestão do currículo, como ao nível das práticas de calibragem de procedimentos avaliativos, deverão ser tomados como caminhos organizacionais na senda da melhoria e da qualidade do serviço educativo que a escola pública deve responsabilizar-se por alcançar.

A análise cruzada dos resultados permite-nos listar as estratégias organizacionais evidenciadas nos discursos dos nossos respondentes, visando assegurar a coerência entre as práticas de ensino e a avaliação:

- (1)** Análise do aproveitamento de cada um dos alunos da turma, por disciplina e posterior reflexão sobre as causas do (in)sucesso (**UGE9; UGE10**);
- (2)** Análise das disciplinas onde os alunos têm maior insucesso ou sucesso e posterior reflexão sobre as suas causas (**UGE1; UGE2; UGE3; UGE4; UGE5; UGE6; UGE7; UGE8; UGE9; UGE10**);

- (3)** Aferição do uso dos critérios de avaliação, em cada disciplina (**UGE4, UGE7; UGE9**);
- (4)** Assessorias docentes (dois professores a trabalhar com a turma, em Português e Matemática) (**UGE4; UGE7; UGE8**);
- (5)** Produção de materiais didáticos e de instrumentos de avaliação no grupo disciplinar (**UGE4; UGE6; UGE7; UGE8; UGE9**);
- (6)** Reforço de horas para Apoio ao Estudo (**UGE5**);
- (7)** Adoção da perspetiva de ensino, aprendizagem e avaliação de ciclo [escolas TurmaMais] (**UGE7; UGE8**);
- (8)** Produção de linhas orientadoras da atuação docente, no final do ano letivo, para aplicação no ano letivo seguinte (**UGE5**);
- (9)** Adoção de estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação consideradas boas práticas (**UGE9**);
- (10)** Práticas de diferenciação pedagógica (**UGE1, UGE2**);
- (11)** Supervisão de aulas (**UGE4**);

Creemos que, na encruzilhada de múltiplos dispositivos legais condicionadores da atuação das escolas, porém repletos de apelos à autonomia (Barroso, 2004; Mateus, 2008; Simões, 2011) e à capacidade organizativa para encontrar com cada vez menos recursos as melhores respostas e resultados, o objetivo das escolas, com vista à melhoria, não podemos deixar de passar pela propostas de Borralho (2012) de que o caminho para o desenvolvimento organizacional e a melhoria deve ser o da “construção de uma cultura de escola assente na reflexão fundamental dos processos de organização e gestão, incluindo aqui a gestão curricular e das práticas em sala de aula onde ocorrem o ensino, a aprendizagem e a avaliação que, em muita medida, são condicionados pelos modelos de organização e gestão das escolas” (Borralho, 2012, p. 6).

#### 4.5.4. Envolvimento dos pais e outros parceiros locais na vida da escola e no processo escolar dos filhos, decorrente da AEE

No presente subcapítulo tentamos averiguar de que forma a AEE poderá ter aberto caminho ao envolvimento dos pais e outros parceiros locais na vida da escola, incluindo na vida escolar dos seus filhos.

Começamos por recuperar as informações constantes da explanação a que procedemos no subcapítulo 4.4.2 Participação dos atores não docentes e da comunidade educativa no processo de AI<sup>106</sup>, no qual pudemos averiguar que essa participação raras vezes ultrapassa o que denominámos como sendo uma *atuação de conformidade*. De facto, a entrada obrigatória dos pais e outros parceiros da comunidade educativa, incluindo a autarquia, surge por imperativo legal. Quanto às formas de intervenção, os pais e encarregados de educação são maioritariamente meros recetores de informação, ou por via dos seus representantes no Conselho Geral (dado que o Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho impôs a retirada dos pais do Conselho Pedagógico) e nos Conselhos de Turma, ou por via diferida, através do acesso às informações transmitidas nas páginas on-line das escolas. Parece estar ainda distante a participação ativa quer dos pais, quer dos parceiros locais, em todo o processo de informação, discussão e acompanhamento da vida da escola, incluindo na AI, como evidenciam alguns discursos dos nossos inquiridos.

O excerto seguinte do discurso do presidente do Conselho Geral da **IGE1**, é revelador de alguns aspetos sobre os quais nos debruçaremos seguidamente:

- *“Sabe quantos pais é que nós convocámos para uma reunião há dois anos? De mais de mil pais, apareceram 20. Este ano, para a divulgação do Projeto Educativo e do Regulamento Interno, também convocámos todos e vieram cinquenta e poucos. Curioso é que fizemos uma vez aí uma Festa de Natal e tínhamos trezentos e tal pais! Sabe o que é que eu fiz, para a discussão do Regulamento Interno? Quando se fala na participação dos pais nas decisões ou nos órgãos ou nas estruturas de orientação educativa, .... em relação ao Projeto Educativo (porque o Projeto Educativo é sempre elaborado em função dos Planos de Melhoria, daquilo que é diagnosticado, com pontos fortes, pontos fracos, o que é que vamos fazer...), nós ao elaborarmos o Projeto Educativo, fizemos questionários e pedimos aos professores para colaborarem, e eles sabiam que aquilo tinha um objetivo que era a produção do Projeto Educativo,... e para*

---

<sup>106</sup> Cf. páginas 218 e seguintes

*o Regulamento Interno o que eu fiz foi divulgar a todos os pais; ficou no site da Câmara Municipal durante 15 dias, e houve participações. Os alunos também participaram, através dos Diretores de Turma; mas, se calhar, não ficou registado, não houve a sistematização da recolha de evidências. As estruturas e os órgãos têm de começar a ter consciência desta necessidade de registar aquilo que se faz, por forma a que haja evidências que sustentem aquilo que dizemos que fazemos. Essa é ainda uma lacuna, ao nível da AI.” – UGE1, PCG.*

Destacamos nesta imagem pessoal do papel dos pais na escola três aspetos que consideramos bastante importantes: (1) a ironia da consideração como “curioso” o facto de terem comparecido apenas vinte pais para uma reunião de trabalho (pelo menos, para recolha de informações) e mais de trezentos terem estado presentes numa Festa de Natal; (2) a forma *sui generis* e estrategicamente válida como o presidente do Conselho Geral obteve a participação dos pais, com vista à produção do Regulamento Interno, usando a página *web* da autarquia; (3) o reconhecimento de que a escola não interiorizou ainda a necessidade e não criou o hábito de recolher evidências do que faz e de como faz.

Diversos estudos e autores têm abordado, ao longo das últimas décadas, a temática da articulação entre a escola e a família (Marques, 1993; Young, 2007; Veloso, Craveiro & Rufino, 2012), porém, as escolas que se encontram inseridas em contextos sociais e económicos muito desfavorecidos (como é o caso da **UGE2**, que constitui um TEIP), organizar a escola para o sucesso pode passar, primeira e primordialmente, por conseguir que as crianças e os jovens frequentem a escola, como afirma o PCG da **UGE2**:

- *“Temos uma margem enorme de pais que não vêm nunca à escola, e que nunca hão de vir! Não faz parte da sua forma de estar,... não faz parte da sua cultura. Os fatores são vários! As pessoas não vivem bem, há muita pobreza... e a escola não é o centro das suas preocupações, para esses pais. Mas o papel do Diretor de Turma é muito importante e, apesar dos Diretores de Turma estarem sempre a contactar os pais, não vêm! Não há uma resposta,... Ainda é uma coisa que temos de melhorar. Sabe como é que se melhorava? Era dar subsídio a todos aqui na escola, e dizer «Quer o subsídio? Então venha buscá-lo à escola!»”. – UGE2, PCG.*

Um pouco na linha das afirmações dos dois atores organizacionais anteriormente citados, também o CEAI (simultaneamente adjunto do diretor) destaca a falta de disponibilidade dos pais para a participação ativa nos órgãos e nas tomadas de decisão:

- *“Portanto, penso que não haverá muita disponibilidade (até pode ser de horários) ou de vontade: acredito mais que sejam as duas coisas! Ainda não há muito a predisposição dos pais para se envolverem na vida e na melhoria da escola; vêm à escola quando há problemas para resolver. E exemplo disso é a dificuldade que estamos a ter para formar a associação de pais aqui na 2/3, não há listas. Enquanto que no 1º Ciclo os pais se envolvem, aqui estamos com essa dificuldade. Os pais não mostram muita disponibilidade para participar nos órgãos da escola, mas se formos a ver em termos de projetos e de atividades que são feitas na escola, à noite, pela biblioteca, por exemplo (atividades de poesia ou de música...) temos os pais cá todos, porque os filhos estão lá nessas atividades! Mas envolverem-se nos órgãos ou virem à escola, é só quando os filhos têm problemas, não aparecem quando são convocados.”*  
– UGE5, CEAl/ Adj. Dir.

Constata-se ainda, neste segmento discursivo, um fenómeno recorrentemente afirmado pelas lideranças das escolas (Fialho, Cid, Silvestre, & Gomes, 2010; Silvestre, Gomes, Fialho & Cid, 2011a): o facto de o afastamento dos pais relativamente à escola aumentar à medida que os filhos progridem no seu percurso escolar.

Mas as escolas também revelam diferentes posicionamentos, relativamente à intervenção de pais e outros parceiros no dia-a-dia escolar. Parece-nos poder separar a atuação das escolas face aos pais em dois grupos distintos: **(1) um grupo no qual as escolas parecem contentar-se (talvez até mesmo desejar) com essa participação de conformidade** a que atrás fizemos referência (e que se infere do discurso dos atores da UGE3, da UGE5 e da UGE8) e **(2) um outro grupo de escolas que evidenciam ter algum caminho feito no sentido de uma participação efetiva, ou pelos menos de uma presença mais assídua e regular na vida da escola** (como acontece na UGE4, na UGE6 e na UGE9), de acordo com o retrato que passa nos segmentos discursivos que seguidamente apresentamos.

- *“A informação que primeiramente lhes interessa está disponibilizada na página da escola: o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades. A atualização da página do Agrupamento foi uma iniciativa que considero muito importante para divulgar informação e tentar envolver toda a comunidade...”* – UGE3, Adj. Dir/CEAl;
- *“Os pais, tendo em conta que não tinham disponibilidade para se envolverem em todo este processo, fomos-lhes dando os Relatórios, nomeadamente através do Conselho Geral, uma vez que todos os relatórios de AA vão para o Conselho Geral, onde são apresentados e explicados. (...). Temos aí um representante de cada escola do Agrupamento. E aqui, na escola sede, temos por hábito colocar um exemplar do Relatório na caixa do correio da Associação de Pais.”* – UGE5, Adj. Dir/CEAl;
- *“Falta envolver de forma mais eficaz os encarregados de educação. Esta escola não tem Associação de Pais, é um problema que nós temos. Acabamos por ter de nomear*



*sempre ou eleger os pais que representam os pais no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral; temos de fazer isso anualmente. Falta ainda envolver de forma mais consistente os pais em todo este processo.” – UGE8, Diretor);*

- *“mas se o pai não pode vir à reunião porque não pode naquele horário, eu marco outro horário (ou uma sexta-feira à tarde, ou uma quinta à noite,...). Comunicado e devidamente combinado... também não sou só eu, aqui diversos Diretores de Turma fazem isso. Se os pais não podem vir no horário estabelecido para o atendimento de encarregados de educação, nós ficamos para outro. E aí os pais vêm.” – UGE4, PCG);*
- *“Nós, neste momento, temos pelo menos uma vez no ano em que divulgamos os resultados da avaliação; quer os resultados da AI, no Conselho Geral, quer os resultados das Provas de Aferição, por exemplo, ou da avaliação interna dos alunos, e da comparação entre os resultados internos com os resultados nacionais e regionais. Essa apresentação pública de resultados é uma iniciativa que o Agrupamento organiza para a comunidade. Acontece ou numa festa de final de ano, ou numa ocasião mais formal, como aconteceu quando fizemos a entrega formal dos primeiros Magalhães, e que ocorreu no Cineteatro... E apresentamos publicamente os resultados e deixamos também algum espaço para que os pais possam falar e intervir, se assim o entenderem.” – UGE6, Diretor);*
- *“Têm [uma participação ativa]. Por acaso, foi uma coisa que estranhei, quando cá cheguei. Não sei se foi por ser uma diretora diferente, uma pessoa que não conheciam... Sei que as reuniões iniciais, que duraram duas semanas, as reuniões iniciais de pais, em que os professores das turmas são convidados a irem para que os pais conheçam os professores dos seus filhos, e que são feitas ao final da tarde,... em que são apresentados os critérios de avaliação de cada disciplina... Aqui nesta escola adotou-se a prática de, no final de cada ano letivo, serem feitas as planificações para o ano seguinte, pelo que nessas reuniões também se dão a conhecer aos pais essas planificações, nessas reuniões iniciais... Portanto, nessas reuniões é isso que é tratado... e tivemos imenso, imensos pais! Eu corri todas as salas, uma a uma, por forma a que eles me conhecessem... Muitos pais! Eles participam ativamente na vida dos filhos. Ainda bem!” – UGE9, Diretor).*

Consideramos que a *postura dialogante e convergente* evidenciada na **UGE4** (cujos diretores de turma tentam conciliar a sua disponibilidade com a dos pais, encontrando tempos comuns, para além do seu horário semanal de atendimento) ou na **UGE6** (cujos líderes organizaram divulgações públicas de resultados) ou ainda da **UGE9** (cuja diretora marcou presença em todas as reuniões de pais de início de ano letivo e se compraz com a participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos) pode fazer a diferença positiva na criação de sinergias

entre os dois principais ambientes educadores das crianças e jovens: a família e a escola. E para operar a espectável e socialmente desejada melhoria da eficácia da escola é necessário

construir a mudança «nos» e «com» os professores, tendo em conta que o apoio de que cada escola necessita para construir a sua capacidade organizacional será diferente em função da sua autonomia e maturidade organizacional, o que requer propostas suficientemente flexíveis para se adaptarem aos diferentes contextos e necessidades particulares das escolas. (Fialho & Verdasca, 2012, p.41)

Não foi, contudo, possível apurar se as alterações às formas de envolvimento e participação de pais, alunos e elementos da comunidade educativa/parceiros na vida das escolas em estudo ocorreram por via da AI e da AE. Os indícios parecem conduzir-nos no sentido de podermos assumir esse pressuposto, tanto mais que as relações biunívocas entre a AEE e a AI/AA são uma realidade (Ferrão & Fernandes, 2003; Santos Guerra, 2002; Perrenoud, 2002; Libâneo, 2009; Fialho, Cid, Silvestre & Gomes, 2010).

De facto, e de acordo com os resultados que apresentámos no subcapítulo 4.2.2.1. Mudança ocorridas na Escola após a AEE, o olhar externo não substitui a interno, antes o complementa. E, no que concerne à pertinência do envolvimento dos atores não docentes, dos pais e dos representantes da comunidade educativa nas dinâmicas organizacionais, consideramos que a alteração ocorrida no atual modelo de AEE (que inicia o processo de AEE pela audição do Conselho Geral) deve ser lida como um claro e inequívoco sinal da direção que deve assumir a prestação de contas da organização. Também as novas atribuições do presidente do Conselho Geral, em sede de avaliação docente, nos parecem vir dar relevo ao órgão de topo das organizações escolares.

Retomando a análise dos segmentos discursivos incluídos no Apêndice XXV, e quanto ao envolvimento dos parceiros locais na vida da escola, ficou evidenciado no discurso dos nossos inquiridos que ele tem vindo a ganhar, pouco a pouco, mas paulatinamente, maior relevo: cresce o interesse pela tomada de conhecimento, tal como aumentam (pelo menos aparentemente e no espírito da lei) as responsabilidades do órgão de administração e gestão onde pais, alunos (no caso das escolas secundárias), representantes das autarquias e demais parceiros educativos têm assento, o Conselho Geral, como revelam os segmentos discursivos a seguir apresentados.

- *“E as entidades, aí, nesse órgão, estão muito por dentro. Eles percebem as angústias dos professores ou dos funcionários, acabam por colaborar, dentro daquilo que podem. Eu, por ser presidente, não sei mais ou não estou mais por dentro das coisas do que ... não... ali a informação chega a todos, é muito dinâmico. Eu estou ali apenas para o encaminhar da reunião, porque eles acabam todos por estar interessados... As pessoas leem a documentação que eu envio antecipadamente por mail. Leem e têm curiosidade, trazem dúvidas, colocam questões dirigidas à mesa...” – UGE4, PCG;*
- *“[Os alunos] participam ativamente nos Planos de Melhoria. Este ano, em dezembro, estando já a decorrer a avaliação dos serviços, pusemos a correr um questionário on-line (na página da escola, através do Google docs) que quer os pais (foi dada uma password aos pais) quer os alunos responderam, relativamente aos serviços; porque também é uma forma de incorporar essa informação na avaliação dos funcionários: Secretaria, Bar, Papelaria, os funcionários de piso,... Como precisamos de alguns indicadores para a sua avaliação e de traçar alguns objetivos para a sua avaliação de desempenho, podemos aproveitar esse inquérito também para ver em que é que eles têm de melhorar. Portanto, esse questionário foi nesse sentido.” – UGE9, Diretor;*
- *“Todos intervêm. Todos têm uma intervenção, de uma forma ou de outra, por isso todos intervêm na elaboração dos Planos de Melhoria.” – UGE9, Diretor;*
- *“Eu acho que algumas entidades estão mais despertas para essa intervenção, mas outras revelam um grande distanciamento. Estão mais predispostas a colaborar com a escola em atividades, há algumas que estão mais próximas da escola e outras menos. Sendo assim, eu diria que o nível de motivação nem é exacerbado, nem é diminuto.” – UGE10, Diretor.*

A nossa vivência pessoal e profissional leva-nos a defender a tese de que, maioritariamente, quer as escolas enquanto organizações, quer os docentes enquanto seus atores principais (até pelas competências que os altos níveis de escolaridade que detêm lhes conferem) não deixaram ainda, nesta era da sociedade do conhecimento (Richonnier, 2007), de percecionar os pais e os demais parceiros educativos como uma espécie de intrusos que a legislação obriga a deixar entrar, ainda que o castelo-feudal-sala-de-aula permaneça fechado a sete chaves, inclusivamente para os seus pares. Este é, precisamente, um dos desafios que a escola do século XXI tem de consciencializar. Cremos que das três condicionantes para um profícuo envolvimento das famílias e da comunidade na vida escolar, apontadas por Marzano (2005) – a comunicação, a participação e a gestão – apenas a primeira estará, na escola pública portuguesa atual, genericamente a ser cumprida. Apurar até que ponto a comunicação não será percecionada pelos atores escolares como participação, ou pensar coletivamente quais as formas de inclusão dos pais e parceiros educativos na gestão da escola, proceder à ponderação

dos custos-benefícios do aprofundar dessa relação a que todos reconhecem pertinência e validade – pelo menos do ponto de vista do discurso, ainda que não do ponto de vista da ação! – poderiam constituir ações inerentes à atuação de uma organização aprendente, como se espera e deseja que toda a escola seja.

#### 4.5.5. Dinâmicas organizacionais de preparação para nova AEE

Toda a investigação é marcada, local e temporalmente. A tarefa do investigador em ciências sociais consiste em compreender (atribuir significado) ao discurso de outrem, reconstruindo-o e co-construindo-o, através do recurso estratégico a um conjunto vasto e variado de informações, que abrangem diferentes níveis de conhecimento: *linguístico* (nas suas várias componentes), *cultural* (no sentido antropológico do termo), *pragmático* (no sentido de adaptação aos imprevistos e demonstrando capacidade de resolução dos problemas, bem como a capacidade de optar, selecionando factos/dados/informações pertinentes do objeto do estudo), *social* (ao requerer um conhecimento aprofundado do entorno social-relacional e ao exigir sensibilidade perante as variáveis individuais e coletivas nacionais/globais do objeto do estudo), *técnico*, (exigindo competências investigativas apuradas, incluindo, entre outras, a capacidade de autorregulação na gestão do tempo, não perdendo de vista os objetivos nucleares da investigação), ou seja, *contextual* (Kintsh & van Dijk, 1983).

Em sintonia com os objetivos traçados para a investigação, o tempo da recolha de dados acabou por marcar o conteúdo das entrevistas que levámos a cabo: algumas das escolas tinham passado já pelo segundo processo de AEE, as demais preparavam-se para a acolher a segunda intervenção avaliativa externa. Assim, pretendemos perceber, na fase final das entrevistas, como estavam as organizações escolares estudadas a proceder, com vista à preparação para o novo/segundo ciclo avaliativo externo.

Ao questionarmos os nossos respondentes sobre «**Como é que a escola se tem preparado ou está a preparar para o novo ciclo avaliativo?**», pretendíamos conhecer a forma como os diferentes atores percecionavam o processo de preparação da sua organização para o segundo/novo ciclo avaliativo, bem como concluir pela (in)existência de preocupações pessoais e organizacionais com a recolha de evidências, chegando, se possível, à tipificação das formas de demonstração selecionadas pela organização. Assim, o Quadro 47 ilustra a síntese dos resultados que a análise de conteúdo discursiva permitiu.

Quadro 47

*Preparação para a próxima Avaliação Externa*

UGE	Conhecimento do processo de preparação para o próximo ciclo avaliativo					
	Aspetos organizacionais que destaca / gostaria de mostrar no próximo processo de AE			Preocupação com a recolha de evidências; tipificação de evidências		
	Diretor	PCG /Rep. CG	CEAI /C.Depto	Diretor	PCG/Rep. CG	CEAI/C. Depto
UGE1	(Remete a resposta para o CAEI)	A evolução que houve na organização.	Consciência de que a atuação individual influencia o desempenho da organização; dinamismo da organização.	Relatório de AA	Reconhece que a preocupação com o registo é insuficiente.	“atas, questionários, resultados das análises que vamos fazendo...”
UGE2	A forma mais informada como a escola procede à AA (escola adapta as pistas que o Relatório da AEE fornece às práticas de AA).	O bom trabalho dos profissionais da escola; divulgação dos resultados educativos; divulgação dos projetos em curso.	As melhorias: circulação da informação, trabalho colaborativo, partilha, uso das TIC. A aposta na formação à medida das necessidades da escola. Que os resultados internos são o mais possível “fidedignos”: a classificação que os alunos obtém internamente deve é “o mais próxima possível das aprendizagens realizadas e das suas competências”.	Relatório de AA	Registo em atas.	Aplicação de questionários e tratamento de dados (incluindo os dos resultados escolares)
UGE3	-----	A avaliação do Plano de Atividades e dos projetos.	A escola não tem equipa de AI; o primeiro passo deverá ser a constituição de uma equipa de AI que torne esse processo numa rotina.	-----	Atas, relatórios intercalares e relatórios anuais.	Atas; recolha e tratamento estatístico dos resultados escolares.

UGE	Conhecimento do processo de preparação para o novo/segundo ciclo avaliativo					
	Aspetos organizacionais que destaca / gostaria de mostrar no próximo processo de AE			Preocupação com a recolha de evidências; tipificação de evidências		
	Diretor	PCG /Rep. CG	CEAI /C.Depto	Diretor	PCG/Rep. CG	CEAI/C. Depto
<b>UGE4</b>	A resolução dos problemas atuais: resultados e articulação.	Mostrar as evidências da AA e as melhorias organizacionais.	A redução dos 5 aspetos que o Relatório da AEE identificou como menos positivos.	Relatório da AI.	Relatório de AA. Atas.	Relatório de AA.
<b>UGE5</b>	-----	-----	A ultrapassagem dos pontos menos bons, identificados na AE anterior.	-----	-----	Relatórios; atas; página web da escola
<b>UGE6</b>	O trabalho feito no ciclo avaliativo; a sustentabilidade dos resultados; o trabalho do Observatório da Qualidade e de AA.	O trabalho feito no ciclo avaliativo; a sustentabilidade dos resultados; o trabalho do Observatório da Qualidade e de AA.	A existência de clareza e transparência no trabalho de AA.	Triangulação de dados: inquéritos, análise documental, atas, entrevistas...	Triangulação de dados: inquéritos, análise documental, atas, entrevistas...	Triangulação de dados: inquéritos, análise documental, atas, entrevistas...
<b>UGE7</b>	A capacidade de superação de lacunas graves; as melhorias ocorridas no ciclo avaliativo: avaliação discente, intercomunicação, resolução de problemas disciplinares.	O impacto da AEE, passados X anos.	Toda a melhoria, sobretudo em termos de clima de escola.	Relatórios, atas, prémios de alunos,...	(Remete a resposta para a Direção)	Balanços periódicos, em Conselho Pedagógico (resultados, planificações, ...)
<b>UGE8</b>	A dinâmica criada na escola, desde a última AEE, mas sobretudo desde a intervenção da Parque Escolar; a batalha de termos	Toda a melhoria, sobretudo em termos de clima de escola.	O espaço físico; as boas práticas pedagógicas.	Os documentos que são estruturantes da vida da escola (Projeto Educativo, Regulamento	Evidências de melhoria de resultados dos alunos.	Quem se está a preparar é a equipa de AI! (riso) Nós temos andado quase a contra relógio e a acelerar um bocadinho os processos. (...) [foi

	“todos os alunos na escola” (ofertas diversificadas).			Interno, PAA, PC das Turmas).		pedido que tivessem]os dossiês sempre em dia”.
UGE	Conhecimento do processo de preparação para o novo/segundo ciclo avaliativo					
	Aspetos organizacionais que destaca / gostaria de mostrar no próximo processo de AE			Preocupação com a recolha de evidências; tipificação de evidências		
	Diretor	PCG /Rep. CG	CEAI /C.Depto	Diretor	PCG/Rep. CG	CEAI/C. Depto
UGE9	As melhorias, nomeadamente a participação de alunos, pais, e comunidade na AI.	Conselho Geral impulsionador de reflexão, inovação e mudança.	Ter em conta as recomendações do Relatório da AEE.	Página web da escola; Relatórios da AI.	“Temos de olhar para [o Relatório da AEE] com olhar crítico e pensar o que é que vamos fazer a seguir”.	Divulgação de informações, em Reuniões Gerais, envolvimento ativo de todo o corpo docente.
UGE10	Mostrar que os pontos fracos se tornaram pontos fortes.	-----	Boas práticas e aspetos inovadores, melhorias do ciclo avaliativo, trabalho da equipa de AA.	Relatório da AA.	-----	Relatório da AA, incluindo assiduidade docente, divulgação de boas práticas,...

A análise do quadro remete-nos para três tópicos essenciais: **(1) a vontade de conseguir evidenciar (alguma) melhoria no desempenho da organização** (referem-se na **UGE1** “o dinamismo” e “a evolução”, na **UGE2** “o bom trabalho” e as “melhorias dos resultados educativos”, nas **UGE4** e **UGE7** “as melhorias” e a “resolução de problemas”, na **UGE6** a “sustentabilidade dos resultados”, na **UGE8** a “dinâmica da escola” e “a melhoria dos resultados”, na **UGE9** as “melhorias, nomeadamente a participação de alunos, pais, e comunidade na AI” e o bom funcionamento do CG, na **UGE10** “as boas práticas”, a superação dos pontos fracos e os aspetos inovadores da organização); **(2) a articulação entre as duas facetas da avaliação organizacional, a avaliação interna/autoavaliação e a avaliação externa** (marcadamente visível nas **UGE2**, **UGE4**, **UGE5**, **UGE7**, **UGE9**, **UGE10**); **(3) a tipologia de evidências com vista à AEE** (sendo que de forma transversal surge a referência a documentação de diversa índole, quer sob a forma de atas, análise documental ou tratamento estatístico de resultados escolares ou questionários aplicados).



Destacamos, relativamente ao último tópico, o facto de em sete escolas (nas **UGE1**, **UGE2**, **UGE4**, **UGE6**, **UGE8**, **UGE9** e **UGE10**) o Relatório de AI/AA surgir como a evidência-chave, capaz de revelar todo o desempenho organizacional.

Passamos à análise dos segmentos discursivos inseridos no Apêndice XXVII, os quais remetem para X tópicos, que passamos a identificar e a explicar.

Começamos por referenciar as críticas que são feitas, na **UGE1**, ao modelo de AEE, mais concretamente ao referencial implementado no primeiro ciclo da AEE, expressas nas asserções dos três atores organizacionais inquiridos.

- *“Em primeiro lugar, eu gostaria que os modelos de AEE fossem adaptados a cada escola, porque eu acho que, enquanto as escolas se baseiam naquilo que a IGE faz para orientarem as suas práticas de Autoavaliação, eu penso que a Inspeção não tem em conta as características de cada escola. É uma boa ideia perguntar como é que é a escola, pedir a caracterização, sim, isto está muito bem! Mas depois não o tem em conta e aplica o mesmo modelo para todas as escolas. As dimensões da AE devem ser as mesmas para todas as escolas, porque as escolas trabalham todas a partir do mesmo suporte legal, as mesmas medidas e para os mesmos fins,... mas depois ... a forma como a IGE intervém deveria ser um bocadinho diferente.” **UGE1** – CEAI;*
- *“Eu acho que os resultados escolares, para serem analisados, não podem ser analisados de forma igual para todas as escolas! Tem de se pensar que escola é esta, em que meio é que está inserida, que fatores é que podem condicionar certos e determinados resultados... A mesma coisa em relação ao abandono escolar, em relação a fatores de indisciplina,... portanto, em relação a uma série de aspetos que têm de ser tidos conta, como o facto de trabalharmos numa escola em que apenas uma meia dúzia de professores habita na localidade,... Portanto, há uma série de fatores que irão certamente condicionar os resultados.” **UGE1** – CEAI;*
- *“a intervenção só demorou três dias, nos quais apenas três pessoas tinham de percorrer os diferentes painéis, de forma muito rápida... E algo limitado... É muito curto no tempo, ouviram poucas pessoas ... e ainda tiveram de fazer algumas deslocações, devido à dispersão geográfica das escolas do Agrupamento.” **UGE1** – Diretor;*
- *“Portanto, há aqui muitos fatores e muitas dimensões que interferem com os resultados. E a escola (e quem está aqui há muito tempo sabe isso!), a escola faz muito! Mas esquece-se de registar! E às vezes até se regista aquilo que é supérfluo. Aquilo que é mais interessante e mais importante é só falado.” **UGE1** – PCG;*
- *“eu considero a avaliação externa como uma avaliação de pronto-a-vestir, que serve todas as escolas por igual! E, na minha opinião, isso não é bom. As escolas/organizações são diferentes, os pais são diferentes, as contextualizações são diferentes, portanto os alunos são diferentes! (...) Eu penso que a regulação por parte da IGE deve ser uma regulação em dimensões que são, de facto, importantes para o*

*bom funcionamento da escola enquanto organização educativa [nas seguintes dimensões:] lideranças, organização educativa, estruturas de orientação, ... e também o clima e cultura, porque a cultura é muito diferenciada,... professores, alunos.” UGE1 – PCG.*

O processo de AEE é, simultaneamente, um processo de (re)construção do conhecimento e um processo de (re)construção social (Veloso, Abrantes & Craveiro, 2011). Porém,

é fundamental que a avaliação não tenha uma função de «policimento», contribuindo para a reprodução das etiquetas sociais, mas antes que permita às escolas, devolvendo-lhes os resultados e trabalhando com elas, equacionar estratégias de aprendizagem. (Veloso, Abrantes & Craveiro, 2011, p. 72)

O Parecer do CNE sobre “Avaliação Externa das Escolas”, de maio de 2008, chama a atenção para a necessidade de contextualização da ação avaliativa, defendendo que “há que conhecer os factores que explicam os níveis de eficiência e eficácia apresentados pelas escolas e perceber o que depende da escola ou deriva de factores externos” (CNE, 2008, p. 4).

Num estudo de caso levado a cabo num agrupamento de escolas, Gonçalves (2009) conclui pela relevância positiva que o modelo de AEE assume, nas escolas portuguesas, essencialmente a dois níveis: na promoção da reflexão que provoca nas escolas e no desenvolvimento de planos de qualidade e melhoria.

Contudo, o Relatório da OCDE de 2012 analisa o quadro de referência da AEE em Portugal, identificando pontos fortes e desafios e apresentando recomendações, defendendo que

Evaluation frameworks, the criteria and questions governing judgements and the methods employed should all focus much more directly on the quality of learning and teaching and their relationship to student outcomes. That will require significant alterations to existing models and instruments and a determined effort to build a culture of openness and reflection around what happens during the learning and teaching process.” (p.112)

O Relatório da OCDE de 2012 afirma ainda que apresenta uma panorâmica da educação em 2010, constituindo uma oportunidade para os países se verem “a si mesmo à luz do desempenho dos outros” (*Panorâmica da Educação 2010: Indicadores da OCDE. Sumário em português*, p. 1), ou seja, *provocar uma visão de espelho que permita a produção de um*

*autorretrato captado pelo olhar externo.* Para além deste aspeto, destaca-se no Sumário o facto de o Relatório fornecer

a comparabilidade e actualização de um conjunto diverso de indicadores e representa o consenso do pensamento profissional sobre a forma de medir o estado actual do ensino a nível internacional. (p.1)

Assim, o facto de as críticas ao modelo de AEE implementado em Portugal terem surgido explicitadas apenas em uma das dez escolas em estudo, poderá, cremos, ser interpretada como um sinal de concordância, por parte das demais organizações educativas.

O segundo tópico que a análise de conteúdo remete para a importância da comunicação interna e também da comunicação para o exterior da escola, uma espécie de *marketing* organizacional que poderá funcionar a favor da organização: a divulgação de informações para a comunidade educativa ajudará, certamente, à criação da representação positiva que se pretenda construir, alterar ou consolidar. Essa consciencialização surge expressa nas palavras do PCG da **UGE2**, nomeadamente no segmento discursivo que sublinhamos:

- *“Olhe, uma das coisas que eu aprendi com esta última equipa de AEE (foi um bom contributo!) foi a chamada de atenção para um aspeto que temos a melhorar: é que nós devemos ir dando a conhecer, cá dentro e lá fora, o que vamos fazendo no CG. Então, agora nós, sempre que há um Conselho Geral, fazemos uma síntese. Essa síntese está disponível na página eletrónica da escola para todos terem um rápido acesso à informação. Mas a síntese é pouco! A síntese deveria ser complementada com outras informações mais detalhadas (a análise disto ou daquilo, que aí se fez...) para que, quem quisesse, pudesse consultar. Este é um trabalho que temos de fazer: nós temos, por exemplo, projetos espetaculares que deveriam ser divulgados, mais divulgados! E são diversos! Devíamos dá-los a conhecer a toda a gente. Toda a gente! Eles são uma mais-valia para a nossa escola!”* – **UGE2**, PCG.

Retomamos o enunciado do Relatório da OCDE de 2012, donde destacamos as recomendações que o estudo apurou, no que concerne à articulação (recomendada) entre a AEE e as práticas internas da avaliação organizacional. Defende-se o uso de uma linguagem comum sobre as prioridades e os fatores-chave que influenciam uma maior qualidade da aprendizagem e do ensino e o uso de critérios comuns que permitam confrontar e comparar evidências. O Relatório<sup>107</sup> sugere também: (i) que se incentive a discussão aberta sobre a

<sup>107</sup> Cf. pp. 112 e 113 do *Relatório da OCDE*, 2012. Tradução nossa.

prática docente e a qualidade do ensino; (ii) que se crie um documento-base para a apresentação das escolas durante a AEE que comece com a evolução da qualidade do ensino e a evolução da qualidade dos resultados dos alunos, assim como o caminho andado para otimizar a relação entre ambos os aspetos; (iii) que a AI/AA aponte claramente o modo como a escola vai usar os dados dessa avaliação para melhorar o ensino; (iv) que as escolas sejam obrigadas a publicar o seu relatório anual de AI/AA, o qual deve incluir medidas conducentes à melhoria.

Mas as escolas apresentam diferentes reações perante a proximidade do novo procedimento avaliativo: enquanto que na **UGE5** a preocupação passa ao lado dos docentes, o que toca à proximidade da segunda AEE, na **UGE10** experiencia-se um sentimento de alguma ansiedade perante tal proximidade:

- *“Neste momento já tivemos uma reunião preparatória com a IGE e estamos a preparar todos os documentos que nos exigiram. O Conselho Pedagógico já foi informado de como irá decorrer o processo e de tudo aquilo que vai ser necessário. E estamos a preparar os documentos com todo o cuidado. (...) se não formos nós a querermos que a nossa escola seja boa e a trabalhar para isso, não são os outros que o fazem! Mas a escola tem, nos últimos tempos, atravessado fases muito complicadas que nos afastam um bocadinho desta questão da AA e da AE. Se fosse numa altura (aqui há alguns anos atrás!) menos problemática para as escolas, com menos informação e menos mudança constante, possivelmente haveria mais motivação para este processo de AA. Houve tanta mudança, há tanto mal-estar, que as pessoas estão focadas nessas mudanças: estou-me a referir concretamente à avaliação de desempenho, às aulas de substituição, ao horário de trabalho. São essas coisas que atualmente preocupam os professores e tiram-nos um bocadinho desta motivação que também é precisa para desenvolver um processo de AA de uma escola!” – UGE5, Adj.Dir/CEAI;*
- *“O relatório final do ano passado está a ser concluído, e irá ser enviado para a IGE antes da próxima AEE, que decorrerá este ano letivo. Eu acho que a escola está preparada para essa AE. Sinto que haverá um sentimento de inquietude por parte dos elementos da equipa de AA, porque a equipa de AI que temos neste momento não é a equipa que tínhamos aquando do primeiro momento de AE.” – UGE10, Diretor.*

Toda a avaliação é um processo que, não raras vezes, se revela penoso ou, no mínimo, despoletador de impacto sob a forma de stresse. No caso da avaliação organizacional, esse nível de stresse pode potenciar-se, uma vez que funciona nas organizações o efeito de psicologia coletiva. Porém, acreditamos que o impacto eventualmente negativo da AEE nas escolas tenderá a esbater-se gradualmente, à medida que a cultura de avaliação seja interiorizada. Os ciclos avaliativos são, presentemente, variáveis, de acordo com as

classificações obtidas pelas escolas, como recomendava o Relatório Grupo de Trabalho para o novo ciclo da AEE (IGEC, 2011):

Os ciclos de avaliação externa devem variar de acordo com a evolução dos resultados de cada escola ou agrupamento. Assim, o intervalo entre avaliações externas poderá situar-se entre um máximo de cinco e um mínimo de três anos, considerando aspectos como as classificações obtidas na anterior avaliação externa ou a evolução recente dos resultados dos alunos, aferidos pela avaliação externa das aprendizagens. (p. 58)

Creemos que, constituindo-se como conhecimento, a avaliação das organizações escolares deve e pode contribuir para a melhoria das escolas: melhoria das práticas de ensino, melhoria das aprendizagens, melhoria do serviço educativo prestado a uma sociedade que necessita de reconhecer à escola o saber-fazer-e-acontecer-educação, no sentido holístico do termo. Apenas dessa forma a escola do século XXI se revelará à altura de cumprir a sua missão social de preparar para a vida (na vida que é a vivência escolar) os cidadãos de hoje e de amanhã, na atual sociedade do conhecimento.

## Síntese Interpretativa

No capítulo que agora encerramos começámos por dar conta das três operações analíticas (Quivy & Campenhoudt, 2008) a que procedemos, com vista à apresentação e discussão dos dados: a preparação dos dados (através da sua descrição e agregação), análise comparativa entre os resultados encontrados nas diferentes escolas e interpretação dos resultados, à luz da bibliografia de referência. Na linha de van Dijk (2001a), procedemos a uma análise contextualizada do conteúdo de entrevistas semiestruturadas, tentando tornar explícitas as relações entre o dito e o seu contexto, entre discurso e conhecimento da realidade, por forma a alcançar as representações dos atores organizacionais sobre a realidade em estudo.

São cinco as áreas temáticas abordadas: 1) Conceções e práticas da Avaliação Interna; 2) Conceções de Avaliação Externa e fatores contextuais de diferenciação; 3) Caminhos diferenciados de avaliação organizacional; 4) Alterações provocadas pelo impacto do processo de Avaliação Externa; e 5) Avaliação organizacional e melhoria.

Pudemos constatar que as 10 escolas envolvidas neste estudo apresentaram diferentes realidades quanto à existência ou inexistência de práticas de AI/AA, aquando da avaliação externa de 2006/07, apesar de todas elas se terem candidatado a essa intervenção. Duas ordens de razões animaram as lideranças na candidatura à AEE: por um lado, tentar encontrar algum apoio para a organização, no que à AI dizia respeito e, por outro lado, enfrentar essa inevitabilidade legalmente consignada. Esta constatação veio ao encontro das conclusões de outros estudos (Fialho, 2009a; Coelho, Sarrico & Rosa, 2008; Pacheco, 2009; Afonso, 2010b), destacando-se assim o facto de que **a autoavaliação/avaliação interna ainda não parece ser, nas escolas portuguesas, plenamente assumida como uma estratégia organizacional capaz de produzir os efeitos desejados (a melhoria e o desenvolvimento das escolas), consubstanciando-se no cumprimento legal: uma avaliação de conformidade, dado que as práticas não se encontram sistematizadas.**

À existência de pontos de partida diferentes, em termos de procedimentos avaliativos organizacionais (existência de tradição de avaliação interna/autoavaliação antes da AEE), juntaram-se outros fatores condicionadores do percurso que cada uma das UGE analisadas

percorreu, entre a sua primeira AEE (que teve lugar em 2006/07) e a fase de recolha de dados através das entrevistas (2011/12), nomeadamente:

- a inexistência de apoio (institucional) que lhes permitisse superar o *déficit* de conhecimentos nas áreas da administração e gestão ou a incapacidade para produzir mudanças, por parte das lideranças de topo (Fialho, Oliveira & Ferrinho 2010; CNE, 2008; IGE, 2007; IGE 2009; Simões, 2009);
- a existência ou inexistência de um grupo ou equipa responsável pela avaliação interna/autoavaliação;
- a existência ou inexistência de conhecimentos técnicos, nomeadamente ao nível dos modelos de avaliação organizacional;
- a facilidade/dificuldade ou a capacidade/incapacidade de procurar a formação interna à medida das necessidades e relativas às dinâmicas da avaliação organizacional;
- as alterações legislativas que foram ocorrendo e que provocaram em algumas das UGE estudadas, ou ruturas abruptas com o passado que conduziram a situações de conflitualidade e ao surgimento de um clima de escola pouco propício à consolidação do olhar interno, ou à melhoria do ambiente educativo e do clima de escola – o que levou, por sua vez, à sistematização e melhoria das práticas de avaliação interna/autoavaliação.

Uma outra constatação a que pudemos chegar no presente capítulo é a **da existência de uma relação (mais ou menos estreita, dependendo dos contextos individuais de cada escola) entre a AEE e as linhas de rumo que as UGE tomam, na sequência da intervenção avaliativa**. E, para que o processo complexo de autoavaliação de escola, que obedece a múltiplas lógicas e interesses (Dias Sobrinho, 2003), possa contribuir para a produção de sentidos (Dias Sobrinho, 2008) e o agir consciente de toda a organização (Melo, 2009) indutor de desenvolvimento e a melhoria organizacionais, **revela-se necessário que cada escola se assuma como organização aprendente e pró-ativa no domínio da sua autorreflexão e autoavaliação**.

Como fatores potenciadores desta capacitação desejável e desejada, encontrámos os seguintes:

- conhecimento profundo da organização, por parte das lideranças de topo;
- conhecimentos técnicos, relativos aos domínios da gestão educacional, por parte das lideranças de topo, mas também do corpo docente no seu todo;
- a assunção de responsabilidades no processo de AI e/ou AA organizacional, por parte de todos e de cada um dos elementos da organização;

- a criação de procedimentos que assegurem a comunicação aberta, célere e eficaz;
- o reconhecimento e a potenciação dos diferentes saberes de que cada um dos atores organizacionais é detentor;
- a adoção de uma postura organizacional inteligente ou aprendente (Santos Guerra, 2001; Declaração Syneva; Mota & Sanches, 2011), que passe por reconhecer a eventual necessidade de formação à medida ou pela demonstração da capacidade de criação do modelo-de-avaliação-à-medida da organização;
- a capacidade de criação na UGE das condições capazes de gerarem confiança na AEE e dela saberem tirar proveito, mais que não seja encontrando nessa intervenção o referencial orientador da Avaliação Interna/Autoavaliação ou, indo mais longe, tomarem como objetivo enquadrador da atuação holística da organização a superação dos pontos a melhorar e a manutenção dos pontos fortes evidenciados.

Verificámos também que **a AEE se constitui quase como uma alavanca que faz despoletar os olhares reflexivos das escolas**, uma vez que as obriga à prestação de contas (Afonso, 2005; Costa, 2007; Gonçalves, 2009; Fialho, 2011). Porém, **a falta de sistematicidade nos procedimentos avaliativos organizacionais das escolas portuguesas permite inferir a necessidade da criação de mecanismos de apoio às escolas, dentro do próprio sistema educativo** (Eurydice, 2004; McNamara & O'Hara, 2008; OCDE, 2009, 2012; IGEC, 2012). De facto, as escolas em estudo mostraram ter percorrido caminhos diferentes: em algumas, mantiveram-se fortes as equipas e os procedimentos avaliativos, ainda que aos poucos (em alguns casos) fossem integrando elementos da comunidade extraescolar; noutras, foi quase nulo o caminho andado; noutras ainda a opção passou pela contratação de serviços externos de assessoria, na área da avaliação interna. Nesta, como noutras áreas da atuação organizacional, revelou-se central o papel das lideranças de topo, inclusivamente na implementação e aprofundamento (ou o seu contrário) dos processos avaliativos organizacionais, como aliás tem sido atestado em vários estudos (Torres & Palhares, 2009; Gonçalves, 2009; Pinho, 2011; Silva, 2011a).

**O discurso dos nossos entrevistados deixou clara a ausência generalizada da distinção entre os conceitos de 'avaliação interna' e de 'autoavaliação'**, conceitos que, do ponto de vista conceptual, não são sinónimos. Esta constatação pareceu-nos ser reveladora do **fraco grau de competência meta-avaliativa de alguns atores organizacionais inquiridos**. De facto, os inquiridos revelaram possuir diferentes graus de conhecimento quer do percurso efetuado pela organização, quer dos procedimentos avaliativos (internos e externos). Constatámos que



de entre os diferentes atores organizacionais inquiridos são os diretores e os coordenadores das equipas de autoavaliação ou avaliação interna aqueles que detêm conhecimentos mais fortes sobre o modo como a escola utilizou/ utiliza as informações provenientes da AEE. Já os presidentes/elementos do Conselho Geral são os atores menos bem informados, verificando-se ainda que o Conselho Geral tem um conhecimento mais alargado das informações que chegam à escola em resultado da AEE do que as que são originárias da AI/AA. Estes factos estão em sintonia com a anterior conclusão de que falta sistematicidade aos processos de avaliação organizacional, nas escolas em estudo.

**Relativamente aos efeitos da AEE nas escolas, evidenciaram-se efeitos quer a nível do domínio “Prestação do serviço educativo”, quer no âmbito do domínio “Resultados”,** sendo que, relativamente a este último domínio, as práticas de monitorização dos resultados se centram largamente na medição de níveis de sucesso/insucesso, através de gráficos e análises percentuais de subidas/manutenções/descidas dos resultados académicos. Esses efeitos existiram e existem, a diversos níveis, desde a reestruturação dos processos, modelos e equipas de AI ou AA à maior abertura da escola à comunidade, sendo as seguintes as áreas de maior efeito: nos resultados escolares (monitorização dos resultados escolares, implementação de mecanismos de análise conducentes à melhoria dos resultados escolares); na qualidade do serviço educativo (a melhoria das articulações vertical e/ou horizontal, a melhoria das práticas letivas, a consolidação e o alargamento de práticas de trabalho colaborativo na equipa docente, a melhoria dos circuitos de comunicação, o incremento da participação da comunidade educativa); na avaliação interna; no plano /ações de melhoria; no projeto educativo; no plano de intervenção do diretor.

**Neste capítulo podemos ainda concluir pela necessidade de proceder, em sede de avaliação organizacional, a uma avaliação contextualizada** (Dias Sobrinho, 2000; Sá, 2009; Curado, 2010), o que, na nossa perspetiva, só se consegue num contexto de AA, bem como pela mais-valia organizacional que representa a inclusão de elementos do corpo docente com formações especializadas e complementares (nomeadamente a aquisição de graus académicos superiores a licenciatura) nas equipas de AI ou AA.

**A conceção da equipa responsável pelas práticas avaliativas, de cada escola, como uma das principais equipas do coletivo organizacional, capaz de criar e potenciar sinergias internas e externas** (Figari, 2008; Afonso, 2010c), poderia constituir uma forma de valorizar o potencial regional e combater a interioridade da região Alentejo e o isolamento do trabalho

docente, nomeadamente através da criação de uma rede de formação (Terra & Plonski, 2006), que, num contexto que incluisse a municipalidade (Farah, 2008) e o saber académico local, apetrechasse as escolas para assumir estrategicamente um planeamento (Fernandes, 2007) da sua meta-avaliação.

A forma como cada uma das UGE se revelou capaz ou incapaz de usar em seu benefício as informações que a AEE lhe proporcionou, deve ser lida no quadro mais vasto de todas as alterações legislativas que têm ocorrido e se têm feito sentir no quotidiano das escolas e dos seus profissionais.

A AEE constitui-se como um processo social contextualmente marcado: as sinergias que poderá criar nas organizações escolares, em estreita articulação com o processo de AI ou de AA, surgem, nesta investigação, condicionadas (e muito) pelo fator humano, as relações interpessoais e o clima de escola, tal com o acontece noutras dimensões da vivência das escolas (Teixeira, 2011; Trincão, 2011). Assim se compreende que nuns casos a AEE seja percecionada como uma mais-valia, acabando por ser o motor de arranque da uma mudança organizacional positiva, enquanto que noutros casos ainda se reviva, passados seis anos, o mal-estar sentido aquando da receção do Relatório da AEE.

**De uma forma genérica, podemos concluir que o resultado do olhar externo sobre a organização é direccionado essencialmente para os atores internos (nomeadamente os docentes), nem sempre chegando à comunidade educativa, restringindo-se à divulgação nos órgãos e estruturas intermédias.** Porém, a comunicação célere e em larga escala que as novas tecnologias potenciam, não deve ser de descurar pelas lideranças de topo (Ribeiro, 2009) e o facto de em algumas das UGE estudadas o Relatório da AEE não ter sido alvo de ampla divulgação (interinstitucional e extrainstitucional), levou-nos a considerar que nelas não estaria, portanto, eventualmente compreendido e interiorizado o papel da AEE e do seu contributo para a melhoria organizacional (Azevedo, 2007b).

A divulgação da informação proveniente dos Relatórios da AEE pode (e deve) ser assumida pelas organizações escolares como uma forma de ampliação dos saberes de todos os elementos da organização, a diversos níveis: desde logo, sobre o estado da organização visto à luz do olhar externo fundado em conhecimento científico; depois, aquilo que se espera da organização (levando eventualmente à ponderação individual de «Como posso eu contribuir para...?»), numa atividade de prestação de contas; também, em termos da autoavaliação

organizacional, o reconhecimento do que deve ser olhado do ponto de vista interno; finalmente, a aquisição de aprendizagens organizacionais significativas (Alves & Correia, 2009).

**A elevação do grau de participação e de comprometimento com a vida da escola, sobretudo nos aspetos pedagógicos, parece ter sido uma das alterações principais verificadas nas escolas, na sequência da ação avaliativa externa.** Assim, a AEE ultrapassa a função de prestação de contas, como defende Clímaco (2002), ao induzir nos atores a ação que os capacite para a tomada de decisões e ao regular o seu funcionamento, criando sinergias várias entre a AI/AA e a AEE (Fernandes, 2009b), despoletando uma autocapacitação dos agentes educativos capaz de gerar e sustentar a melhoria da escola (Bolívar, 2007). A AEE cumpre, pois, a sua função de meta-avaliação (Alaíz, 2007; Coelho, Sarrico & Rosa, 2008; Gonçalves, 2009; Monteiro, 2009; Carvalho, 2012), um pouco na filosofia das escolas enquanto organizações aprendentes (Carrasqueiro, 2009) e na linha da proposta de Savater (2006), que defende como grande valor educativo a aprendizagem e a potenciação da capacidade de questionar o presente, para melhorar o futuro.

Apurámos ainda que em todas as escolas existe um percurso corrente da comunicação organizacional: a equipa de AI/AA divulga o Relatório à Direção, que o divulga ao Conselho Pedagógico e, posteriormente, ao Conselho Geral raras vezes chegando a assumir uma dimensão de divulgação pública, que poderia até ser pensada como uma estratégia de *marketing* organizacional.

Se por um lado algumas escolas parecem demonstrar já algum rigor e sistematicidade nos seus processos e procedimentos de AA, outras demonstram estar apenas iniciando o processo. Algumas das escolas não têm Plano ou Ações de Melhoria. **A existência de um Plano Anual ou Plurianual de AI/AA parece-nos poder constituir um bom instrumento de gestão, com potencial integrador, capaz de criar sinergias produtivas de melhoria organizacional a diversos níveis.** Talvez o benefício maior da atividade avaliativa organizacional possa situar-se na **assunção da avaliação organizacional interna enquanto atividade com função formativa reguladora**, já que as mudanças educativas dependem da interação de múltiplos fatores (Tedesco, 1999).

Também a supervisão pedagógica deve ser assumida pelas escolas numa lógica de estratégia organizacional para a melhoria quer da qualidade das aprendizagens, quer da qualidade do ensino (Alarcão, 2002b), como uma oportunidade de potenciação das capacidades dos docentes, capaz de criar e/ou aprofundar as relações pessoais e laborais, bem

como o trabalho colaborativo, numa lógica de avaliação formativa reguladora (Fernandes, 2004; Hargreaves, 2006; Alarcão e Roldão, 2008; Lamy, 2009).

Quanto à monitorização dos resultados escolares, as escolas analisadas parecem perspetivar, maioritariamente, essa atividade organizacional numa lógica de estratégia organizacional de regulação (de autorregulação), ao serviço da melhoria do desempenho organizacional, sendo que deverá ter como consequência o ajustamento da intervenção educativa, em função da avaliação (Favinha, Silvestre e Magro-C, 2011), num contexto de accountability, “avaliabilidade” (Afonso, 2002) ou prestação de contas.

É ao Conselho Geral que cabe o papel de *montra* representativa ou exemplificativa, de divulgação extraescola quer de resultados, quer de projetos, quer de boas práticas, quer de parcerias, mais do que a função de órgão *fiscalizador e regulador* da ação global da organização. Efetivamente, no discurso de alguns dos nossos inquiridos coloca-se implicitamente a relativa importância deste órgão, que deveria ser o órgão de topo da hierarquia organizacional, sendo que importa ver se esse não é um papel de faz-de-conta. É no Conselho Geral que se encontram representados pais, alunos, autarquias e elementos representativos da comunidade educativa. É ao Conselho Geral que está cometida a dupla responsabilização de eleger o diretor e de deste receber contas. É no Conselho Geral que o poder local é chamado a intervir, por força legislativa, no órgão deliberativo que é o Conselho Geral, ele é chamado à participação na construção de “uma política local de educação” (Baixinho, 2009). E nas unidades orgânicas em estudo, o discurso dos nossos inquiridos parece evidenciar um aumento da frequência da intervenção dos pais na escola, bem como nas respostas positivas de elementos da comunidade, como as autarquias, aos apelos das escolas. Também aqui se evidencia o papel positivo dos projetos de diversa índole a que as escolas têm aderido e das parcerias firmadas.

Assim, acreditamos que, em cada escola, o Conselho Geral poderia e deveria constituir-se como o órgão de administração e gestão escolar potenciador das sinergias capazes de (e imprescindíveis para) potenciar (exigindo a planificação) dinamizar (apoiando a implementação) e monitorizar (regulando a avaliação subsequente e consequente) as melhorias que a sociedade local, o poder central e as instituições transnacionais exigem.

Apesar de os resultados escolares se desdobrarem em duas vertentes – a dos resultados académicos ou “dimensão instrutiva” (Verdasca, 2010) e a dos comportamentos sociais e cívicos –, as maiores preocupações organizacionais relacionam-se com os resultados

académicos, muito por via da força que assumem os *rankings* das escolas. Assim, algumas da UGE estudadas aderiram ao **Programa Mais Sucesso Escolar**, o que evidencia dois aspetos: por um lado, que as escolas reconhecem a necessidade de melhorar os resultados escolares dos seus alunos, fator que internamente terão de assumir como ponto fraco da organização; por outro lado, a vontade organizacional de encontrar na proposta ‘oferecida’ ou proporcionada pela administração central e regional (por via das Direções Regionais de Educação) a solução para esse problema interno.

Pudemos, pois, verificar que **as UGE estudadas revelaram ter sido capazes de aderir a algumas medidas de política educativa, com o objetivo de adequar as respostas educativas às necessidades dos alunos, das famílias e das comunidades que servem.**

Porém, se as escolas afirmam a dificuldade em identificar as áreas nas quais se observam progressos nas aprendizagens e nos resultados, já **ao nível do domínio “Prestação do serviço educativo” foi possível identificar áreas (ainda que pontualmente e não se forma transversal em todas as UGE) de melhoria organizacional, por influência da AEE:** articulação vertical, formação interna à medida das necessidades, melhoria da articulação entre a escola e a comunidade, melhoria das práticas pedagógicas, melhoria do sentido de pertença, postura de colaboração e partilha intradepartamental, reconhecimento da importância da representação que a comunidade constrói sobre a escola, maior adesão dos alunos à participação em projetos, reconhecimento da necessidade de ajustar a oferta formativa ao contexto local e regional, existência de procedimentos de gestão do currículo. A maior fragilidade, em todas as UGE estudadas, situa-se ao nível da supervisão pedagógica em sala de aula, que não existe a não ser por via da avaliação do desempenho docente.

Finalmente, pudemos registar o facto de que, relativamente ao envolvimento dos pais e de outros parceiros locais, na vida da escola e no processo escolar dos filhos, decorrente da AEE, as escolas revelam diferentes posicionamentos: destinatários (privilegiados ou não) de informação na maioria das vezes, parceiros nas decisões e gestão, mais raramente. A falta de disponibilidade dos pais para a participação ativa nos órgãos e nas tomadas de decisão, que se anunciam em algumas das UGE estudadas, tem como contrapartida a escassez de *postura dialogante e convergente*, por parte das escolas que se contentam com a participação dos pais e demais parceiros sob a forma de participação de conformidade. Quanto ao envolvimento dos parceiros locais na vida da escola, ficou evidenciado no discurso dos nossos inquiridos que ele tem vindo a ganhar, pouco a pouco, mas paulatinamente, maior relevo.

---

**CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS: OS RELATÓRIOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS****Introdução**

Recorremos à técnica investigativa de análise documental para analisarmos os 10 Relatórios da AEE de 2006/07, no que concerne aos domínios **1. Resultados** e **2. Prestação do Serviço Educativo** do quadro de referência do Primeiro Ciclo Avaliativo da AEE.

Os Relatórios da AEE devem ser lidos numa lógica da prestação de contas, quer pelos seus destinatários mais diretos (as escolas e os seus atores), quer pela sociedade em geral, quer pelos “gestores” das políticas educativas (nomeadamente os decisores políticos). Anderson (2005, p.1) destaca que “at the beginning of the 21st Century, accountability systems have also been required to respond to demands that professional performance be judged by the results that have been achieved.” A prestação de contas é considerada pelo autor como uma estratégia de desenvolvimento das organizações, já que “educators, policymakers, and community members can use the information from accountability systems to improve results” (Anderson, 2005, p. 1).

No subcapítulo seguinte analisaremos os Relatórios da AEE das dez escolas em estudo no que ao primeiro domínio do referencial da AEE diz respeito e, no subcapítulo 5.2., passaremos à análise do domínio 2. Prestação do Serviço Educativo.

### 5.1. O Domínio 1. Resultados nos Relatórios da AEE

O domínio dos Resultados constitui o primeiro dos cinco domínios que compõem o referencial da AEE do Primeiro Ciclo Avaliativo, que o Quadro 5, constante do subcapítulo 1.2.2. Primeiro Ciclo da Avaliação Externa de Escolas, especifica. No Quadro 48 apresentamos os fatores que compõem o domínio dos resultados, os quais tomámos como categorias de análise, para a subsequente análise do conteúdo.

Quadro 48

*Fatores do Domínio 1. do Referencial da AEE (1º Ciclo Avaliativo)*

DOMÍNIO	FATORES
<b>1.RESULTADOS</b>	Sucesso académico
	Participação e desenvolvimento cívico
	Comportamento e disciplina
	Valorização e impacto das aprendizagens

A análise de conteúdo dos Relatórios teve, pois, início com o preenchimento que uma tabela, que apresentamos em Apêndice XXIX, na qual fomos inscrevendo os resultados de cada UGE, expressa ou implicitamente lidos, relativamente aos quatro fatores do domínio.

Importa referir que nos Relatórios de 2006/07, no ponto das considerações finais, há referência a “pontos fortes”, “debilidades”, “oportunidades” e “dificuldades”, atributos que, nos relatórios de 2007/08 a 2010/11, sofreram uma ligeira alteração. Assim, surgem no Segundo Ciclo da AAE referências a “pontos fortes”, “pontos fracos”, “oportunidades” e “constrangimentos”, sendo explicitado nos próprios relatórios o significado de cada expressão:

- Pontos fortes – atributos da organização que ajudam a alcançar os seus objetivos;
- Debilidades/Pontos fracos – atributos da organização que prejudicam o cumprimento dos seus objetivos;
- Oportunidades – condições ou possibilidades externas à organização que poderão favorecer o cumprimento dos seus objetivos;
- Dificuldades/Constrangimentos – condições ou possibilidades externas à organização que poderão ameaçar o cumprimento dos seus objetivos.

No quadro do presente estudo, revelou-se pertinente a análise do discurso das equipas avaliativas numa lógica de evidenciação de indicadores positivos (ou de bons desempenhos organizacionais) e/ou de indicadores negativos (ou de desempenhos organizacionais a melhorar).

Começamos por analisar o **fator “Sucesso académico”**, tendo a análise atenta dos Relatórios a AEE possibilitado o apuramento dos resultados que apresentamos no Quadro 49.

Quadro 49

*Indicadores positivos e negativos relativos ao fator “Sucesso académico”*

Sucesso académico			
Indicadores positivos (de bons desempenhos)	UGE	Indicadores negativos (de desempenhos a melhorar)	UGE
Monitorização do sucesso no CP e nas diferentes Estruturas de Orientação Educativa (CT, Grupo disciplinar, Departamento).	UGE1, UGE3, UGE4, UGE5, UGE6, UGE7, UGE8, UGE9, UGE10	Ausência de comparação entre os resultados da organização e as demais do concelho/zona.	UGE1, UGE5, UGE9
Comparação entre os resultados da AI e da AE.	UGE1, UGE3, UGE4, UGE6, UGE7, UGE9, UGE10	Dificuldade em implementar planos de Recuperação, Acompanhamento e Desenvolvimento.	UGE1,
Análise do abandono.	UGE1, UGE2, UGE4, UGE5, UGE6	Elevada % de alunos com NEE.	UGE5,
Medição dos resultados do sucesso a partir de provas de avaliação interna, de aferição e/ou exames nacionais e, ainda, comparativamente a outras UG do concelho. Resultados dos Exames Nacionais como referente.	UGE2, UGE6, UGE7, UGE8, UGE9, UGE10	“resultados escolares analisados nos órgãos de administração e gestão, mas não comparados entre si”, pelo que “não se tem reflectido na gestão do currículo ou nas práticas lectivas”.	UGE5
Diversificação e adequação da oferta formativa (turmas PIEF, turmas de PCA 2ºCiclo, turmas CEF e/ou Iniciativa Novas Oportunidades).	UGE1, UGE2, UGE9, UGE10	“A escola ainda não implementou mecanismos para consultar e envolver alunos e pais” na construção do PE e PAA.	UGE9
Identificação e acompanhamento de problemáticas sociais (alunos e famílias) pela Psicóloga.	UGE2, UGE10		
Implementação de diversas medidas de política educativa (como Plano Nacional de Leitura e o Plano da Matemática), projetos e criação de disciplinas de oferta de escola.	UGE2		
Identificação de caminhos de sucesso: 1) estratégias educativas específicas; 2) existência de projetos; 3) alunos com	UGE3,		



expectativas positivas; 4) existência de princípios de conduta; 5) estabilidade do corpo docente; 6) acompanhamento rápido de DT, em casos de abandono.			
<b>Sucesso acadêmico</b>			
<b>Indicadores positivos (de bons desempenhos)</b>		<b>UGE</b>	<b>Indicadores negativos (de desempenhos a melhorar)</b>
Definição das medidas de apoio e posterior medição do seu nível de eficácia.	Reforço das aprendizagens.	<b>UGE1, UGE2</b>	
	Medidas de apoio de diversa índole.	<b>UGE3, UGE4, UGE6</b>	
	Desdobramento nas disciplinas de práticas laboratoriais.	<b>UGE4</b>	
	Par pedagógico a Língua Portuguesa, Matemática (e AP) de 9º ano.	<b>UGE2, UGE4</b>	
	Apoios educativos no 12º ano, a Matemática e Física (Gabinete das Explicações).	<b>UGE9</b>	
Grande número de Clubes, para atividades de substituição.		<b>UGE1,</b>	
A UGE “reconhece a importância da transversalidade da Língua Portuguesa e as dificuldades manifestadas por alguns alunos sobretudo na passagem do 4º para o 5º ano”, nomeadamente no âmbito do Plano Nacional de Leitura.		<b>UGE6</b>	
Institucionalização de um sistema de alerta para Encarregados de Educação, através de comunicação imediata.		<b>UGE6</b>	
Em Área de Projeto e 12º ano, análise do sucesso/insucesso.		<b>UGE7</b>	
Manutenção das equipas pedagógicas.		<b>UGE8</b>	
“investimento no trabalho dos docentes e nos recursos educativos disponíveis”.		<b>UGE9</b>	
Empenho dos Professores.		<b>UGE10</b>	
Valorização do sucesso escolar.		<b>UGE10</b>	

A análise do quadro permite-nos chegar à primeira e inevitável constatação: a da existência de um número muito mais extenso de indicadores de “bons” desempenhos organizacionais (dezassete), relativamente ao número de desempenhos “a melhorar” (cinco), nas escolas em estudo. Seria interessante e, cremos, interessante e profícuo, quer para as

organizações escolares, quer para os decisores políticos, a averiguação, em sede de investigação futura, da manutenção ou da extinção destes indicadores de bons desempenhos: até que ponto as práticas estavam consolidadas? Que caminhos percorreu a organização desde então, passados que são já sete anos? Que progressos ou recuos se verificaram e quais as razões para que tal possa ter acontecido? Cremos que a postura interrogativa, relativamente ao fator “Sucesso académico”, deve ser uma constante, em todas as organizações que se querem aprendentes (Santos Guerra, 2002) ou curricularmente inteligentes (Leite, 2006).

A segunda constatação é a de que existe um razoável número de indicadores de bons desempenhos que são quase transversais às UGE estudadas, ocorrendo em praticamente todas elas: **(1) a monitorização do sucesso no Conselho Pedagógico e nas diferentes Estruturas de Orientação Educativa (UGE1, UGE2, UGE3, UGE4, UGE5, UGE6, UGE7, UGE8, UGE9, UGE10);** **(2) a definição das medidas de apoio e posterior medição do seu nível de eficácia (UGE1, UGE2, UGE3, UGE4, UGE6, UGE9);** **(3) a comparação entre os resultados da AI e da AE (UGE1, UGE3, UGE4, UGE6, UGE7, UGE9, UGE10);** **(4) a medição dos resultados do sucesso a partir de provas de avaliação interna, de aferição e/ou exames nacionais e, ainda, comparativamente a outras UG do concelho (UGE2, UGE6, UGE7, UGE8, UGE9, UGE10);** **(5) a análise do abandono (UGE1, UGE2, UGE4, UGE5, UGE6);** **(6) a definição das medidas de apoio e posterior medição do seu nível de eficácia (UGE1, UGE2, UGE3, UGE4, UGE6, UGE9);** e **(7) a diversificação e adequação da oferta formativa (UGE1, UGE2, UGE9, UGE10).**

Tendo em conta alguns dos últimos estudos nacionais e internacionais sobre a avaliação nas instituições educativas (Ramalho, 2003; Oliveira, Clímaco, Carravilla, Sarrico, Azevedo & Oliveira, 2006; Pacheco, 2006; Mourão, 2009; OCDE, 2012; Pacheco, 2012), cremos que os resultados a que esta investigação permitiu chegar confirmam aqueles que havíamos apurado em investigações anteriores (Fialho, Cid, Silvestre & Gomes, 2010; Silvestre, Gomes, Fialho & Cid, 2011b; Gomes, Silvestre, Fialho & Cid, 2011), entre eles o da existência de uma interligação (mais ou menos estreita, dependendo dos contextos organizacionais) entre a AEE e a AI/AA, também no que concerne ao fator “Sucesso académico”.

Esta interligação encontra-se preconizada legalmente, sendo, porém, desejada ou desdenhada internamente, pelos diversos atores organizacionais, mormente pelos docentes, que acabam por assumir, em toda a dinâmica do processo avaliativo da organização-escola, o papel principal. Um estudo recente de Rocha (2012), centrado na análise da relação entre a

AEE, os resultados e a AA, conclui que “a autoavaliação influencia os resultados educativos” (p.227)

Os resultados apurados através da análise de conteúdo dos relatórios da AEE encontram-se em sintonia com os resultados a que tínhamos chegado nos capítulos anteriores, e que são demonstrativos das conceções/representações dos atores organizacionais inquiridos.

De facto, pudemos verificar o papel de estímulo para a AI/AA que o processo de AEE parece induzir nas UGE em estudo<sup>108</sup>, ainda que se afirme a existência de um conjunto de fatores, que acabaram por se revelar condicionantes negativas ao desenvolvimento de uma cultura de avaliação organizacional, na maioria das UGE que integram este estudo: o deficit de capacitação dos atores organizacionais, nomeadamente das lideranças de topo; as sucessivas alterações legislativas e a marca de incerteza, quer quanto ao devir das organizações, quer quanto ao desenvolvimento profissional e às condições de empregabilidade da classe docente; as peculiaridades dos contextos das diferentes escolas, incluindo o menor ou maior poder interventivo na regulação da organização, por parte dos pais e demais elementos da comunidade educativa<sup>109</sup>. Aliás, na linha deste nosso raciocínio um estudo recente de Rocha (2012) pôde concluir pela existência de uma relação estreita entre a avaliação organizacional (mais precisamente, a autoavaliação, enquanto fator-chave de potenciação de regulação melhoria da organização) e o domínio dos resultados. Escreve o autor que

resulta inquestionável que a autoavaliação é uma ferramenta robusta para detetar erros, fragilidades, corrigir trajetórias e melhorar o funcionamento da organização, contribuindo para promover um serviço educativo de qualidade e melhorar os resultados educativos. (Rocha, 2012, p. 221)

---

<sup>108</sup> Cf. 4.1.3. Existência / Inexistência de modelo adotado, nomeadamente o Quadro 24. Representações da evolução da AI entre 2006/07 e 2011/12 e 4.1.9. Efeitos da Avaliação Externa de Escolas na organização.

<sup>109</sup> Cf. 4.2.2. AEE e indução de mudança, 4.4.1. Papel dos diversos atores organizacionais e 4.4.2. Participação dos atores não docentes e da comunidade educativa no processo de AI.

Passamos à análise do fator **“Participação e desenvolvimento cívico”**, através da apresentação dos resultados que a análise de conteúdo dos Relatórios da AEE nos forneceu sob a forma de Quadro (Quadro 50).

Quadro 50

*Indicadores positivos e negativos relativos ao fator “Participação e desenvolvimento cívico”*

Participação e desenvolvimento cívico				
Indicadores positivos (de bons desempenhos)		UGE	Indicadores negativos (de desempenhos a melhorar)	UGE
Identificação dos alunos com a Escola, sentido e pertença.		UGE1, UGE2, UGE3, UGE4, UGE7, UGE8, UGE9	“A participação da comunidade educativa na discussão e análise dos documentos estruturantes da vida da escola não foi assumida como estratégia”.	UGE1
Participação esporádica de alunos dos 2º e 3º Ciclos.		UGE1	Frac intervenção dos diferentes atores organizacionais.	UGE1
Reconhecimento do empenho e trabalho dos professores por parte dos pais.		UGE1	Professores sem cargos desconhecem documentos e legislação.	UGE9
Educação Cívica/ para a cidadania.	PE com “Ideário” (identificação de valores: espírito de tolerância, solidariedade e respeito pelos outros).	UGE2, UGE6	Alunos pontualmente consultados sobre aspetos do funcionamento da escola. Alunos com pouca participação no PE e PAA.	UGE4
	Trabalho de interiorização de regras a partir do Pré-escolar. Educação para a Cidadania como principal objetivo do Projeto Educativo e área prioritária do PAA.	UGE3		
	PCT com atividades multidisciplinares de relevada importância no âmbito da educação cívica (papel do Diretor de Turma).	UGE5	“ainda não existe nos alunos um forte sentido de pertença”.	UGE6
	Projetos de cariz social, festas.	UGE6		
	Em Formação Cívica: Assembleias de Turma.	UGE6		
	Clima de Escola favorável: cultura de responsabilidade e respeito.	UGE4, UGE10		
	Formação para a cidadania nacional e europeia no Projeto Educativo, PCT e PAA.	UGE10		
	Formação interna em competências sociais.	UGE10		
	Valorização do sucesso individual dos discentes.	UGE2		
Atividades para envolvimento e identificação dos	Jornal escolar “O Pião”.	UGE2		
	Associação de Pais e outros parceiros intervieram na construção do Projeto Educativo.	UGE2		
	Alunos dinamizam a Rádio Escolar.	UGE3, UGE7, UGE8		

alunos com a escola	Projetos, atividades desportivas.	UGE5		
	Alunos definiram regras de funcionamento e comportamento para Refetório, bufete, papelaria...).	UGE5		
	Área de Projeto: programação e dinamização de atividades de turma.	UGE6		
	Visitas de estudo; viagens de finalistas	UGE8		
<b>Participação e desenvolvimento cívico</b>				
<b>Indicadores positivos (de bons desempenhos)</b>		<b>UGE</b>	<b>Indicadores negativos (de desempenhos a melhorar)</b>	<b>UGE</b>
Envolvimento e participação de atores não docentes	Participação dos pais no Pré-escolar e 1ºCiclo.	UGE1		
	Projeto “Pais na Escola”.	UGE2		
	Alunos integram os Conselhos de Turma.	UGE4		
	Juntas de Freguesia atribuem prémios aos melhores alunos.	UGE6		
	Projeto Educativo elaborado com alunos, pais, PND.	UGE5		
	Projetos e parcerias locais e nacionais, curriculares e de animação/ seminários/ voluntariado.	UGE7, UGE8		
	Discussão do Projeto Educativo, PCT e PAA por alunos e pais.	UGE7, UGE10		
	Alunos dinamizam ações de solidariedade.	UGE8		
	Reuniões de Delegados de Turma.	UGE9		
	Alunos participaram na revisão do Regulamento Interno.	UGE9		
Papel da liderança de topo na divulgação da comunicação da informação e apoio.	Conselho Executivo: garante a comunicação da informação.	UGE4		
	Sucessos e méritos pessoais reconhecidos.	UGE4		
	Circuitos de informação insuficientes para envolver alunos e pais.	UGE5		
	Conselho Executivo vai às salas felicitar alunos.	UGE7		
	“os pequenos sucessos são permanentemente valorizados”: louvor público em Conselho Executivo e Conselho Pedagógico.	UGE6		
Reforço positivo em contexto de sala de aula.		UGE7		
Cursos CEF: em situações de estágios, alunos revelam-se trabalhadores, ativos e integrados.		UGE8		
Alunos ouvidos pelos Diretores de Turma e professores.		UGE1, UGE9		

À semelhança do anterior fator analisado, também o fator “**Participação e desenvolvimento cívico**” revelou, na análise cuidada dos Relatórios da AEE que levámos a cabo, o predomínio de bons desempenhos organizacionais, relativamente ao número de

indicadores de desempenhos a melhorar: onze indicadores de bons desempenhos e cinco de indicadores de desempenhos menos bons.

Começamos por sublinhar os indicadores cuja existência as equipas avaliativas destacaram em mais do que uma escola: **(1) identificação dos alunos com a Escola, sentido e pertença (UGE1, UGE2, UGE3, UGE4, UGE7, UGE8, UGE9); (2) Educação Cívica/ para a cidadania (UGE2, UGE3, UGE4, UGE5, UGE6, UGE10); (3) atividades para envolvimento e identificação dos alunos com a escola (UGE2, UGE3, UGE5, UGE6, UGE7, UGE8); (4) envolvimento e participação de atores não docentes (UGE1, UGE2, UGE4, UGE5, UGE6, UGE7, UGE8, UGE9, UGE10); (5) papel da liderança de topo na divulgação da comunicação da informação e apoio (UGE4, UGE5, UGE6, UGE7).**

Genericamente, os cinco indicadores acima elencados podem repartir-se, pensamos, em duas áreas distintas: por um lado, as dinâmicas organizacionais que colocam o aluno no centro do processo educativo, que passam também por criar um ambiente propício à aprendizagem, com a correção e o sancionamento de desvios comportamentais; por outro lado, as dinâmicas organizacionais que acabam por evidenciar as características e os tipos de liderança (quer seja através da revelação da capacidade de mobilização da comunidade educativa extraescolar, quer seja por via da criação de mecanismos que assegurem a existência de canais de informação e de apoio, a toda a organização e extraorganização).

Perseguindo o objetivo de validação das informações e dos resultados, através da triangulação de fontes, como expusemos no capítulo da Metodologia, passamos a proceder à análise cruzada com os resultados a que chegámos através da análise discursiva das entrevistas.

Assim, começamos por recuperar uma das conclusões a que chegámos por via da análise do conteúdo das entrevistas e que apresentámos no capítulo 4.4.1.2. (Papel dos diversos atores organizacionais) no processo de monitorização dos resultados escolares. Nesse capítulo pudemos inferir uma certa consciência da insuficiência do grau de profundidade e da abrangência da análise feita, no que concerne à monitorização dos resultados, por parte dos nossos respondentes. Concluímos, ainda, que as ações de acompanhamento e análise dos resultados obtidos pelos alunos, em cada escola, parecem assumir, maioritariamente, a forma de balanços (trimestrais/anuais) de resultados académicos. Aliás, como defende Pacheco (1998, p. 119),

a nota, como expressão última da notação e dos procedimentos de avaliação, corresponde a uma formalização do resultado escolar, convertendo-se no elo de ligação por excelência entre a escola e a família.

Assim se compreende a ênfase que os *mass media* atribuem à publicitação dos *rankings* das escolas; a importância atribuída a uma notícia/informação tem de estar lógica e diretamente relacionada com o valor que lhe é atribuído do lado dos recetores/da procura. As questões da instrução e da sua validação, através da notação, parece sobrepor-se, em termos de relevância, àquela que deveria, pensamos, ser sentida como a questão central e nuclear da avaliação dos alunos, da atuação da escola e dos sistemas educativos: a educação global e o desenvolvimento do aluno na vida cívica e para o agir cívico responsável.

Passamos à apresentação dos resultados relativos ao fator **“Comportamento e disciplina”**, que o Quadro 51 permite compreender.

Quadro 51

*Indicadores positivos e negativos relativos ao fator “Comportamento e disciplina”*

Comportamento e disciplina				
Indicadores positivos (de bons desempenhos)		UGE	Indicadores negativos (de desempenhos a melhorar)	UGE
Prioridades do Projeto Educativo: promoção do valor de cidadania, do bom comportamento e da disciplina, da segurança.		UGE1, UGE2, UGE3	Existência de problemas de disciplina, pontualidade e assiduidade.	UGE1
Existência de um código de conduta.	“As regras de conduta são definidas e discutidas” em todos os níveis de educação e ensino.	UGE3	[grupo de alunos “problemático” identificado: alvo de “vigilância” apertada por parte de funcionários e professores].	UGE5
	Regras explícitas, discutidas e negociadas com os discentes. Normas estabelecidas em Conselho de Turma.	UGE3 UGE8		
	Progressivo maior grau de exigência no respeito pelas regras, por parte do Conselho Executivo e professores em geral.	UGE3		
	Alunos com comportamento disciplinado; clima tranquilo, favorável à aprendizagem; alunos, professores e PND assíduos e pontuais.	UGE4		
	Código de conduta inscrito no Regulamento Interno.	UGE7, UGE8		
Atitudes de assertividade.	Alunos assíduos e pontuais, com comportamento disciplinado e cívico.	UGE7, UGE8	Problema de relação PND /	UGE5

	Clima de disciplina e de tranquilidade (visão dos novos professores).	UGE8	alunos a exigir formação.	
	Conselho Executivo e Professores são modelos de assertividade dentro e fora da sala de aula.	UGE10		
	Dinamização de projetos com vista ao fomento de um clima tranquilo, propício à aprendizagem e à criação de expectativas positivas nos alunos e pais (valorização do papel da escola).	UGE2		
<b>Comportamento e disciplina</b>				
	<b>Indicadores positivos (de bons desempenhos)</b>	<b>UGE</b>	<b>Indicadores negativos (de desempenhos a melhorar)</b>	<b>UGE</b>
	Articulação do SPO com os professores em PCT.	UGE2		
	Parcerias com a comunidade (freguesias rurais).	UGE3		
	Boa relação professores / alunos.	UGE5		
	A UGE “tem implementado estratégias que apontam para a diminuição das situações de indisciplina”: 1) Workshop dinamizado pela psicóloga; 2) Formação Cívica estabelece regras de conduta; 3) regras gerais de “Convergência de Atitudes” aprovadas pelo Conselho Pedagógico.	UGE6		
	Conselho Executivo recebe alunos expulsos das salas de aula.	UGE7		
	Pais e alunos reconhecem autoridade da escola.	UGE7		
	Relacionamento muito bom entre os diversos atores educativos. Bom clima de escola (correção, respeito mútuo e tranquilidade). Espaço escolar tranquilo e propício à aprendizagem.	UGE9, UGE10		

Passando à análise do quadro, começamos por destacar o facto de que, contrariamente aos fatores anteriormente analisados e inseridos no **domínio Resultados**, no que concerne ao **fator “Comportamento e disciplina”** não são evidenciadas dinâmicas organizacionais transversais a várias escolas (em alguns casos, a todas, como pudemos observar atrás). São onze os indicadores de bons desempenho, sendo que apenas cinco deles se verificam em mais do que uma UGE: **(1) o Projeto Educativo assinala como prioridade a promoção do valor de cidadania, do bom comportamento e da disciplina, da segurança (UGE1, UGE2, UGE3); (2) o Código de Conduta encontra-se inscrito no Regulamento Interno (UGE7, UGE8); (3) regras explícitas, discutidas e negociadas com os discentes; normas estabelecidas em Conselho de Turma (UGE3, UGE8); (4) alunos assíduos e pontuais, com comportamento disciplinado e cívico (UGE7, UGE8); (5) relacionamento muito bom entre os diversos atores educativos; bom clima de escola (correção, respeito mútuo e tranquilidade); espaço escolar tranquilo e propício à aprendizagem (UGE9, UGE10).**

A existência de um bom clima de escola, tal como a manutenção de um ambiente calmo, tranquilo e potenciador de concentração, parecem-nos constituir condições indispensáveis



para a efetivação e a potenciação das aprendizagens. Já o “professor deve ser reconhecido como «o mestre» pela sociedade e dispor da autoridade necessária e dos meios de trabalho adequados” (Delors *et al.*, 1996, p. 166), onde incluímos a condição de respeito e valorização pelo seu trabalho por considerarmos que o bem-estar físico e psicológico é tão (ou mais) importante do que algumas condições relativas à existência de materiais ou adequação de espaços. Consideramos que a opinião de Afonso (2006) não pode deixar de ser considerada correta e reveladora do sentir de quem está no terreno, na sala de aula:

a revisão de literatura efectuada evidenciou também que estes factores prejudicam e muito, o processo ensino-aprendizagem, tendo em consideração o tempo gasto na tentativa de manutenção da ordem na aula de aula, o constante alterar da planificação do trabalho a desenvolver e as suas implicações em todo acto educativo. A falta de apoio familiar é também ela própria factor prejudicial da actividade pedagógica, porque se não existir sintonia e continuidade em casa do trabalho que é desenvolvido na escola todo o processo de ensino-aprendizagem ficará comprometido. Não basta existirem regras, hábitos de trabalho, estímulo e motivação na escola se não se der continuidade em casa. (Afonso, 2006, p. 177)

A questão da valorização da escola e do trabalho docente, no seio das famílias (e na sociedade em geral), é um dos fatores que consideramos como condições propícias a um ensino eficaz. Passamos à análise do fator **“Valorização e impacto das aprendizagens”**, através dos resultados que o Quadro 52 apresenta.

Quadro 52

*Indicadores positivos e negativos relativos ao fator “Valorização e impacto das aprendizagens”*

Valorização e impacto das aprendizagens			
Indicadores positivos (de bons desempenhos)	UGE	Indicadores negativos (de desempenhos a melhorar)	UGE
Diversificação da oferta formativa (Turma de Percurso Curricular Alternativo no 2º C, Projeto TurmaMais, CEF, Projeto PIEF, Cursos Tecnológicos, Ensino Recorrente Noturno).	UGE1, UGE2, UGE3, UGE4, UGE7,	“ausência de uma estratégia clara de afirmação da sua imagem na comunidade” resolvida através da	UGE5

	UGE8	divulgação de notícias nos media locais.	
Valorização do sucesso individual ou de grupo como resultado de atividades de Desporto Escolar.	UGE1		
Projeto “Pais na Escola”: aquisição de regras e de competências sociais.	UGE2		
Sensibilização de pais para a importância da sua intervenção na vida escolar dos seus filhos.	UGE4		
Projetos, concursos nacionais (valorização do currículo não formal) e estímulo à aprendizagem dos discentes nas atividades escolares.	UGE3		
<b>Valorização e impacto das aprendizagens</b>			
<b>Indicadores positivos (de bons desempenhos)</b>	<b>UGE</b>	<b>Indicadores negativos (de desempenhos a melhorar)</b>	<b>UGE</b>
A UGE “reflete uma imagem positiva junto da comunidade educativa”, atestada na procura superior à capacidade de resposta.	UGE3		
Qualidade dos espaços e equipamentos é fator de sucesso.	UGE4		
Promoção de expectativas elevadas em reuniões com pais.	UGE5		
Participação em Projetos.	UGE5, UGE6		
Criação de uma “boa imagem social” da escola, através da divulgação à comunidade das “aprendizagens realizadas” e dos “resultados obtidos”	UGE6		
“diversificação de estratégias”, diversificação de metodologias e práticas de ensino.	UGE6, UGE10		
“definição de atividades que correspondem às características, às expectativas e às necessidades dos alunos”.	UGE6		
Orientação vocacional.	UGE7, UGE10		
Divulgação da oferta formativa (na página da escola e/ou jornais locais, reuniões com pais, escolas da zona).	UGE7, UGE8		
Parcerias com entidades locais.	UGE8		
Estímulo à participação em projetos exteriores à escola.	UGE9		
Expectativas da comunidade direcionadas para o prosseguimento de estudos.	UGE9		
Colocação no ensino superior: motivo de orgulho e uma referência na organização.	UGE10		
Testemunho de ex-alunos no Fórum.	UGE10		

O facto que se destaca, na análise dos resultados que o Quadro 50 apresenta, parece-nos ser a diversificação da oferta formativa em 6 das 10 UGE em estudo (UGE1, UGE2, UGE3, UGE4, UGE7, UGE8), a que se juntam os indicadores divulgação da oferta formativa, na página da escola e/ou jornais locais, reuniões com pais, escolas da zona (UGE7, UGE8) e presença dos

pais na escola/projetos para trazer os pais à escola (UGE2, UGE4). Aliás, a participação dos pais na escola, inclusive e “segundo modalidades apropriadas, na gestão dos estabelecimentos de ensino ou na mobilização de recursos adicionais” (Delors *et al.*, 1996, p. 165), é outra das condicionantes que o *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (este século XXI que é já tempo presente há mais de uma década) indica como condição necessário para que esse (válido e valioso) “tesouro a descobrir” a que correntemente chamamos “educação” possa revelar-se, redescobrir-se e reinventar-se.

Porém, e tal como pudemos apurar aquando da análise de conteúdo do discurso dos nossos inquiridos a propósito da participação dos atores não docentes e da comunidade educativa no processo de AI das suas escolas<sup>110</sup>, essa participação está ainda longe do desejável, já que, aparentemente e como pudemos constatar, a participação dos pais parece restringir-se maioritariamente ao seu papel de recetores de informação, nos órgãos onde estão representados. E, relativamente aos elementos da comunidade educativa, verificamos a convergência dos resultados apurados em sede de análise de conteúdo das entrevistas com os resultados provenientes da análise dos Relatórios da AEE.

De facto, nas escolas em estudo, o discurso dos nossos inquiridos evidenciou um aumento das respostas positivas de elementos da comunidade aos apelos das escolas. Também aqui, tal como no subcapítulo “4.4.2. Participação dos atores não docentes e da comunidade educativa no processo de AI”, se evidencia o papel positivo dos projetos de diversa índole a que as escolas têm aderido e das parcerias firmadas: **(1) defende-se a participação em Projetos (UGE5, UGE6)**; **(2) valoriza-se o estímulo à participação em projetos exteriores à escola (UGE9)**; **(3) dinamizam-se projetos, concursos nacionais (valorização do currículo não formal) e estímulo à aprendizagem dos discentes nas atividades escolares (UGE3)**; **(4) aposta-se em parcerias com entidades locais (UGE8)**.

Como afirma Santos Guerra (2002, p. 2), ainda que as “escolas subsistem, independentemente do seu êxito”, importa que, cada vez mais, todos os seus atores se consciencializem do papel fundamental – quando se deseja caminhar no sentido de uma mudança que se revista de uma melhoria – que a avaliação organizacional deve ter, em todas as organizações educativas, já que apenas

<sup>110</sup> Cf. 4.4.2. Participação dos atores não docentes e da comunidade educativa no processo de AI.

a avaliação propiciará a compreensão necessária para garantir a rectificação e a mudança. A compreensão duma realidade complexa como a escola não se realiza através da análise dos resultados alcançados pelos alunos nas classificações. Essa visão simplista da avaliação tem dificultado e distorcido a compreensão profunda da realidade escolar. Onde poderão surgir as convenientes decisões com vista à melhoria da acção? Essa necessidade de compreensão será a avaliação a disponibilizá-la. A compreensão é, em meu entender, a finalidade da avaliação. (Santos Guerra, 2002, p.2)

Porém, a compreensão holística dessa realidade social complexa que é a escola só será plenamente atingível através de uma pluralidade de meios, fontes, recursos humanos, pontos de vista e olhares, onde não podem deixar de estar inclusos os olhares externos das equipas da AEE: o espelho interno e o espelho externo convergirão, por certo, no desnudar revelador de potencialidades, constrangimentos, oportunidades de melhoria, mas também de sucessos já alcançados.

## 5.2. O Domínio 2. Prestação do Serviço Educativo nos Relatórios da AEE

O domínio da Prestação do Serviço Educativo constitui o segundo dos cinco domínios que compõem o referencial da AEE do Primeiro Ciclo Avaliativo, que o Quadro 5, constante do subcapítulo 1.2.2. Primeiro Ciclo da Avaliação Externa de Escolas, especifica. No Quadro 53 apresentamos os fatores que compõem do domínio da Prestação do Serviço Educativo, os quais constituíram o referencial de categorias a partir do qual procedemos à análise de conteúdo dos Relatórios da AEE das 10 UGE em estudo.

Quadro 53

*Fatores do Domínio 2. do Referencial da AEE (1º Ciclo Avaliativo)*

DOMÍNIO	FATORES
<b>2.PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO</b>	Articulação e sequencialidade
	Acompanhamento da prática letiva em sala de aula
	Diferenciação e apoios
	Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem

Relativamente ao fator “**Articulação e sequencialidade**”, a análise atenta dos Relatórios a AEE possibilitou o apuramento dos resultados que apresentamos no Quadro 54.

Quadro 54

*Indicadores positivos e negativos relativos ao fator “Articulação e sequencialidade”*

Articulação e sequencialidade			
Indicadores positivos (de bons desempenhos)	UGE	Indicadores negativos (de desempenhos a melhorar)	UGE
Articulação com o Centro de Formação de Professores; levantamento das necessidades de formação [formação à medida]	UGE2, UGE3, UGE4, UGE6, UGE7, UGE8	Impera a lógica da coordenação no seio do Grupo disciplinar e não do Departamento	UGE3, UGE4, UGE5, UGE6, UGE10
Práticas de trabalho conjunto e de partilha, em alguns grupos disciplinares	UGE1, UGE3, UGE4, UGE5, UGE8, UGE9	Articulação horizontal apenas no plano didático, troca de experiências e materiais, definição de procedimentos e critérios de avaliação	UGE3
Acompanhamento da gestão	UGE1, UGE2,	“Não foram desenvolvidos	UGE5

curricular e monitorização da avaliação dos discentes, em Departamentos	UGE7, UGE8, UGE9	instrumentos nem definidos indicadores que garantem a confiança na avaliação interna e nos resultados escolares dos alunos”	
Articulação e sequencialidade			
<b>Indicadores positivos (de bons desempenhos)</b>	<b>UGE</b>	<b>Indicadores negativos (de desempenhos a melhorar)</b>	<b>UGE</b>
PCT: orienta a planificação dos docentes; planificação interdisciplinar em Conselho de Turma; Conselho de Turma: reflexão sobre estratégias de intervenção pedagógica e avaliação de alunos	UGE2, UGE6, UGE7, UGE8, UGE9	Não se avalia o impacto da formação na qualidade do desempenho dos professores e PND e nos resultados escolares	UGE1
Verificação do cumprimento dos critérios de avaliação	UGE1, UGE8, UGE4, UGE2	A reflexão sobre o aproveitamento dos alunos não se reflete na gestão do currículo	UGE1
Conselho Pedagógico define orientações e critérios uniformes de funcionamento, visando a qualidade científica e pedagógica (critérios de avaliação, acompanhamento da gestão do currículo, ...)	UGE2, UGE4, UGE8, UGE10	Departamentos no Ensino Básico: aferição de critérios de avaliação; planificações; matrizes de testes; cumprimento programático (falha no ES)	UGE7
Verificação do cumprimento de programas e gestão curricular	UGE4, UGE10		
Professores de Língua Portuguesa e Matemática preparam os alunos do 4º, 6º e 9º ano para as Provas de Aferição e Exames	UGE3		
Apoio à integração dos novos Professores	UGE10		

A análise atenta do quadro permite-nos constatar que, relativamente aos **indicadores de bons desempenhos organizacionais**, existem quatro traços comuns na atuação das UGE: **(1) o papel central e nuclear do Conselho Pedagógico, na definição de orientações e critérios uniformes de funcionamento (como a definição e verificação do cumprimento dos critérios de avaliação, o acompanhamento da gestão do currículo e do cumprimento programático, ...)** e na **elaboração do plano de formação do pessoal docente e não docente (UGE1, UGE2, UGE3, UGE4, UGE6, UGE7, UGE8, UGE9, UGE10)**; **(2) a existência de práticas de trabalho colaborativo e de partilha, em sede de Grupo disciplinar (UGE1, UGE3, UGE4, UGE5, UGE8, UGE9)**; **(3)**

associada do acompanhamento da gestão curricular e monitorização da avaliação dos discentes, em Departamentos (UGE1, UGE2, UGE7, UGE8, UGE9); e (4) a existência de um outro órgão de articulação curricular e adequação do currículo e das práticas pedagógicas e avaliativas aos alunos, que é o Conselho de Turma (UGE2, UGE6, UGE7, UGE8, UGE9).

Já nos critérios que surgem assinalados a **desempenhos negativos** prevalece a lógica da singularidade, à exceção do indicador que se encontra expresso nos Relatórios da AEE de cinco escolas (UGE3, UGE4, UGE5, UGE6 e UGE10): a prevalência de uma lógica de coordenação e articulação no seio dos Grupos disciplinares, que se sobrepõe à articulação e colaboração intradepartamental.

A questão da dicotomia entre a avaliação interna e a avaliação externa dos discentes é outro dos tópicos que os Relatórios da AEE evidenciam. De facto, se por um lado se destaca na UGE3 a preocupação dos docentes cujas disciplinas são (ou melhor, eram à altura da intervenção avaliativa, uma vez que atualmente existe uma nova modalidade de monitorização externa dos desempenhos escolares dos alunos, em quase todas as disciplinas do currículo, que são os Testes Intermédios) alvo de avaliação externa, por outro lado refere o Relatório da UGE1 que não existe repercussão da reflexão que a organização leva a cabo sobre o aproveitamento dos alunos na gestão do currículo, e no Relatório da UGE5 afirma-se que

- *“Não foram desenvolvidos instrumentos nem definidos indicadores que garantem a confiança na avaliação interna e nos resultados escolares dos alunos”.*

Os tópicos que vimos enunciando remetem-nos para importantes temáticas, que se entrecruzam no emaranhado da “gramática escolar” (Formosinho & Machado, 2012): a gestão do currículo, a supervisão do ensino no âmbito da sala de aula, a monitorização da aprendizagem e dos resultados, o papel regulador da avaliação. Formosinho e Machado (2012) defendem que

a expansão escolar e a implementação de políticas de inclusão social obrigaram a educação básica a reformular-se sob o ponto de vista da organização da escola, seja na perspetiva do desenvolvimento curricular, seja na perspetiva da formação e professores, seja ainda na perspetiva da organização e gestão escolar (Formosinho & Machado, 2012, p.46)

A heterogeneidade dos grupos-turmas, que a escola-para-todos-e-com-todos originou, põe à prova a capacidade de cada organização escolar encontrar o seu caminho, em termos de procedimentos, formas de organização interna e sinergias internas e externas criadas, dentro da autonomia relativa que a legislação lhe confere. Como defende Verdasca (2010b, p. 59),

na esfera organizacional da escola, e no âmbito do seu espaço de decisão e intervenção, a questão da heterogeneidade sociocultural das turmas decorre, em boa parte, dos modos de planejar, organizar e acompanhar a *distribuição dos alunos pelos diversos agrupamentos internos*,

ou seja, depende da capacidade organizacional para caminhar no sentido da melhoria e da eficácia, o que não pode fazer-se, parece-nos, sem passar pela autorregulação. Assim, assumem particular relevância e pertinência as questões da avaliação organizacional que, como defendemos atrás<sup>111</sup>, deve assumir um papel essencialmente formativo, contrariamente à função marcadamente sumativa de que a avaliação externa se reveste. Ou seja, a avaliação organizacional deverá ser perspetivada “ao serviço dos valores educativos e das pessoas que deles mais necessitam” (Santos Guerra, 2002, p.3).

É nesta linha de raciocínio que consideramos revestirem-se de particular relevância não só a aquisição instrumental de conhecimentos no âmbito da gestão, por parte das lideranças de topo, intermédias<sup>112</sup> e dos docentes em geral<sup>113</sup>, mas também dois outros aspetos de não menos importância. Referimo-nos, por um lado, à mais-valia da realização e posterior divulgação de estudos contextualizados nas escolas (cujo *feedback* reputamos de fundamental e estrategicamente pertinente para o desenvolvimento organizacional); referimo-nos à

---

<sup>111</sup> Cf. páginas 59 e 60.

<sup>112</sup> Sendo de destacar o papel de veículo transmissor e regulador de todos aqueles que se devem assumir como representantes eleitos. No atual enquadramento jurídico da gestão e administração dos estabelecimentos de educação e ensino públicos dos ensinos básico e secundário, a mais recente atualização do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, (Decreto-Lei nº13/2012, de 2 de julho) repôs o procedimento eleitoral para os Coordenadores de Departamento, mantendo-se como únicos corpos eleitos diretamente e por sufrágio universal os membros docentes e não docentes do Conselho Geral, já que a figura do Diretor continua a surgir eleita-por-interposta pessoa, quer dizer, eleita pelos eleitos – e que consideramos constituir, à falta de melhor expressão, como uma eleição diferida, a meio caminho entre uma eleição democrática e a nomeação.

<sup>113</sup> Como deixámos exposto no Cap. 4.2.2.2., página 185, acreditamos que as práticas de AA ou de AI não poderão nunca realizar-se sem que os docentes assumam papel de destaque, nomeadamente pelo facto de se constituírem como um corpo profissional altamente capacitado e pela posição de segundo polo da dicotomia ensino/aprendizagem vs avaliação discente.



necessidade de os docentes na sua generalidade adotarem uma atitude profissional de atualização contínua (pelo que poderiam beneficiar enormemente do contacto com outras realidades nacionais ou internacionais), que os orientasse na busca de mais conhecimento e na procura de boas práticas organizacionais; referimo-nos ainda à necessidade de internalização de um estar ativo na profissionalidade, em todas as suas dimensões, incluindo a dimensão central deste estudo, a avaliação organizacional. Fazendo nossas as palavras de Santos Guerra (2002), consideramos

surpreendente e preocupante que, até hoje, ainda se não tenha levado a cabo uma avaliação surgida espontaneamente da necessidade de conhecer e de melhorar, inerente à dinâmica de planificação, intervenção e mudança. (Santos Guerra, 2002, p. 3).

Passando à análise do fator **“Acompanhamento da prática letiva em sala de aula”**, começamos por apresentar os resultados que a análise de conteúdo dos Relatórios da AEE produziu e de que o Quadro 55 dá conta.

Quadro 55

*Indicadores positivos e negativos relativos ao fator “Acompanhamento da prática letiva em sala de aula”*

Acompanhamento da prática letiva em sala de aula			
Indicadores positivos (de bons desempenhos)	UGE	Indicadores negativos (de desempenhos a melhorar)	UGE
Intervenção do SPO (transição entre ciclos; articulação entre ciclos; orientação vocacional; apoio aos Conselhos de Turma)	UGE1 UGE2 UGE3 UGE4 UGE5 UGE6 UGE8 UGE9 UGE10	Não há mecanismos internos de supervisão e acompanhamento da prática letiva	UGE1 UGE2 UGE4 UGE5 UGE6 UGE7 UGE8 UGE9 UGE10
Atenção aos alunos com Necessidades Educativas Especiais	UGE2 UGE4 UGE5 UGE6 UGE8	Perdeu-se a articulação entre 1º e 2º Ciclos; entre 2º e 3º Ciclos não há articulação interdepartamental (apenas nos Grupos disciplinares)	UGE6
Articulação vertical, na passagem de ciclo	UGE1 UGE2 UGE3 UGE6 UGE9	Articulação horizontal pontual (e individual)	UGE1
Sequencialidade educativa constitui um critério de distribuição do serviço docente	UGE3 UGE9	Departamentos falham no Ensino Secundário, funcionam bem no	UGE7

	UGE10	Ensino Básico	
Acompanhamento da prática letiva em sala de aula			
<b>Indicadores positivos (de bons desempenhos)</b>	<b>UGE</b>	<b>Indicadores negativos (de desempenhos a melhorar)</b>	<b>UGE</b>
Conselhos de Turma: interação entre os docentes, partilha de materiais e testes; articulação interdisciplinar	UGE2	PCT: mais fácil articulação nos CEF e no 3º ciclo difícil de concretizar no Ensino Básico	UGE10
3º Ciclo: Conselhos de Ano (articulação interdisciplinar; transversalidade da Língua Portuguesa e TIC)	UGE7	Inexistência de uma cultura de integração e de articulação interna	UGE5
Departamentos e Conselhos de Docentes: debate de aspetos didáticos, científicos e organizacionais	UGE2	Inexistência da definição de metas e objetivos, visando a melhoria de desempenhos, pelas estruturas de orientação educativa	UGE5
Projetos de investigação, <i>Comenius</i> e <i>Ciência Viva</i>	UGE10		
Na diversidade geográfica da UG, existência de um sentido de coesão nos profs.	UGE1		
Importância do papel do Coordenador dos Diretores de Turma (promoção de estratégias conducentes à resolução de problemas e à cooperação)	UGE1		
Clube de Inglês fez Curso de Verão para alunos	UGE7		
Departamentos: articulação no Plano Anual de Melhoria	UGE10		
Testes de diagnóstico (competências e aprendizagens), analisados em Conselho de Turma e/ou Grupo disciplinar	UGE9		

Passamos à análise dos resultados que o quadro evidencia, começando por sublinhar os dois aspetos das dinâmicas organizacionais que se destacam: por um lado, o facto de que apenas dois indicadores (um positivo, outro negativo) surgem evidenciados em todas as UGE (o indicador positivo da intervenção dos Serviços de Psicologia e Orientação e o indicador negativo da inexistência de mecanismos internos de supervisão e acompanhamento da prática letiva); por outro lado, o facto de que 9 dos 13 indicadores de bons desempenhos organizacionais constituírem desempenhos individuais, ou seja, apenas quatro consubstanciarem práticas verificáveis em mais do que uma organização (a intervenção do SPO, a atenção aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, a articulação vertical na passagem de ciclo e a continuidade pedagógica).

O tópico em análise remete-nos para os resultados que apurámos através da aplicação do instrumento essencial desta investigação, a entrevista semiestruturada, e que apresentámos

nos subcapítulos 4.4.1. e 4.4.1.1., nos quais verificámos o atual papel dos diversos atores organizacionais e processo de monitorização da prática letiva. Pudemos então constatar que **as práticas de supervisão das práticas letivas em sala de aula, expressas pelos inquiridos, se reduzem a situações contextualizadas pela Avaliação do Desempenho Docente (ADD)**. As demais vertentes de acompanhamento e supervisão da prática letiva continuavam, aquando das entrevistas, a ocorrer da forma enunciada nos Relatórios da AEE de 2006/07: planeamento e gestão curricular e/ou verificação do cumprimento programático em sede de grupo disciplinar, departamento, conselho de turma/de docentes e Conselho Pedagógico.

Assim, verificamos que, apesar de a própria IGE (atual IGEC), através do Grupo de Trabalho para a Autoavaliação das Escolas (GTAA), ter criado um dispositivo de apoio à AA das escolas, que se encontra disponível na página *on-line* daquele organismo do Ministério da Educação e Ciência, algumas das UGE em estudo não revelaram ter caminhado na senda da sistematização dos seus processos de autoavaliação, apesar de vários estudos terem vindo a concluir que “a autoavaliação é uma característica de uma escola de sucesso e de qualidade” (Rocha, 2012, p. 221).

Porém as escolas são detentoras de alguma margem de autonomia, ainda que relativa e altamente regulamentada (Santos, 2002; Barroso, 2004; Simões, 2007; Mateus, 2008; Santos, 2009; Simões, 2010), para poderem encontrar na sua especificidade contextual e cultural, as melhores respostas para a concretização de **um dos objetivos da escola pública: a sua universalidade** (Formosinho & Machado, 2012; Fialho & Verdasca, 2012).

Uma das áreas de maior sucesso da escola pública portuguesa (pelo menos em termos de abrangência e efetivação do direito à igualdade de oportunidades) parece-nos ser a área da implementação de medidas de diferenciação e dos apoios educativos. Aliás, a essa conclusão nos induz também a análise dos Relatórios da AEE das 10 escolas em estudo, como revela o Quadro 56, relativo ao **fator “Diferenciação e apoios”**.

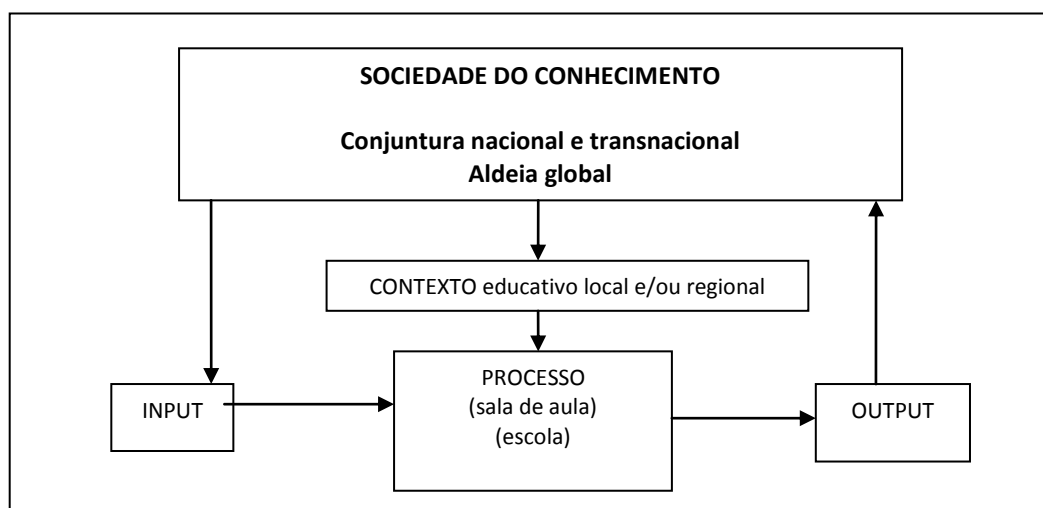
Quadro 56

*Indicadores positivos de “Diferenciação e apoios”*

Diferenciação e apoios	
Indicadores positivos (de bons desempenhos)	UGE
Apoios à recuperação e acompanhamento ao estudo (Planos de Recuperação, Acompanhamento e Desenvolvimento; tutorias; salas de estudo/gabinete de apoio ao estudo/aluno; reforço a Língua Portuguesa e Matemática com mais 90' semanais, aulas de substituição, apoio na sala de	UGE1, UGE2, UGE3, UGE4, UGE5, UGE6, UGE8, UGE9, UGE10

aula; Apoio ao Estudo)	
Monitorização de estratégias e diferenciação e avaliação dos alunos	UGE10
Diferenciação do ensino	UGE3, UGE4, UGE7, UGE8, UGE9
Par pedagógico	UGE2, UGE3
TIC e Atividades Extracurriculares como estratégias de melhoria	UGE10

Este fator da diferenciação e apoios educativos enquadra-se em duas temáticas mais abrangentes, porém igualmente concorrentes para o desenvolvimento da educação: a **dimensão da sala de aula** (por onde passa a incontornável questão de como operacionalizar a *pedagogia diferenciada*) e a **dimensão da eficácia da escola-organização**. Fialho e Verdasca (2012) apresentam um modelo representativo do funcionamento das escolas, que expressa uma perspetiva com a qual nos identificamos e que adaptamos na Figura 13.



Adaptado de Fialho & Verdasca, 2012, p. 23

Figura 13. Modelo representativo do funcionamento das escolas

O debate em torno das questões do currículo deveria constituir o cerne do agir pensado e refletido das UGE. Autores de inegável referência, como Delors (1996), Tedesco (1999), Perrenoud (2002), Morin (2002), Bolívar (2003), Hargreaves (2003), Savater (2006) ou Pacheco (2011), entre outros, têm chamado a atenção para a necessidade de inverter o caminho de afastamento da escola face aos desafios que a agenda social, educativa, económica e ética global apresenta. A escola, enquanto instituição educadora imprescindível, deve adaptar-se ou melhor adequar-se às vivências e necessidades das sociedades atuais.

Mas à escola está cometida a responsabilização da educação formal, intencional e globalizante, que tem como fim último o desenvolvimento do indivíduo, na sua máxima humanidade, ou seja, a formação global de todos e de cada um dos alunos. E, apesar de não se encontrar no âmago desta investigação o questionamento sobre o carácter multifacetado do conceito de ‘currículo’ (Perrenoud, 1999; Leite, 2006; Pacheco, 2011), não podemos deixar de sublinhar a necessidade de as UGE compreenderem e internalizarem a mais-valia coletiva que advirá de uma larga abrangência do currículo, bem como da valorização dos diversos saberes de que os diferentes atores organizacionais são detentores.

De facto, a abertura a outras realidades formais ou informais, o contacto com outras escolas, outras culturas organizacionais, outras práticas de ensino/aprendizagem/avaliação, outras perspetivas avaliativas (incluindo-se aqui tanto o conhecimento de vários modelos de AA/AI, como a recetividade à crítica construtiva que o olhar externo da AEE comporta) – em suma, outras formas de fazer educação – exigem à escola de hoje que se repense continuamente, mantendo o espelho “à face da realidade” (Santos Guerra, 2002, p.1) sem deixar de perspetivar o recurso a outras lentes, incluindo as que permitam olhar prospectivamente para agir estrategicamente. A escola enquanto organização aprendente tem de assumir uma postura continua e sistematicamente reflexiva, pensante e questionadora, nomeadamente sobre «Que currículo concretizar?» e «Como fazê-lo?».

Passando à apresentação do nosso olhar avaliativo sobre outro dos fatores que compõem o domínio 2. do referencial da AEE, o fator **“Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem”** (nesta postura dialogística com o texto e na corresponsabilização na construção de sentidos que vimos adotando), começamos por apresentar no Quadro 57 os resultados apurados.

Quadro 57

*Indicadores positivos e negativos relativos ao fator “Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem”*

Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem			
Indicadores positivos (de bons desempenhos)	UGE	Indicadores negativos (de desempenhos a melhorar)	UGE
Projetos, clubes (locais, nacionais e europeus), concursos	UGE1, UGE2, UGE3, UGE4, UGE5, UGE7, UGE8, UGE9, UGE10	Incipiente ensino experimental das ciências (esporádico, não estruturado)	UGE5, UGE6
Ensino Experimental das Ciências	UGE2, UGE3, UGE4, UGE7, UGE8, UGE9, UGE10	TIC não generalizadas na sala de aula	UGE5
Projetos integram a Biblioteca escolar	UGE1, UGE3, UGE5, UGE7, UGE9, UGE10	Não há clubes; Educação Musical com carga reduzida	UGE6
Diversificação da oferta curricular	UGE3, UGE4, UGE5, UGE8, UGE10,		
Valorização das TIC	UGE1, UGE2, UGE9, UGE10		
Monitorização interna sobre desenvolvimento de atividades, dificuldades de lecionação, relação com as famílias, relação com a comunidade	UGE2, UGE3, UGE4, UGE6		
Valorização do Desporto Escolar	UGE1, UGE2, UGE7		
Atribuição de Prémios de Mérito	UGE7, UGE8		
Avaliação do cumprimento do plano de estudos	UGE4		
Encontros com artesãos e profissionais (valorização dos saberes práticos e as atividades profissionais)	UGE7		
“A aquisição de saberes práticos constitui, presentemente, uma das grandes preocupações da comunidade escolar”.	UGE9		
Promoção de expectativas escolares positivas	UGE4		
Dimensões culturais e sociais evidenciadas na deslocação de Biblioteca itinerante	UGE6		
Embelezamento dos espaços escolares pelos alunos	UGE4		

A análise atenta do Quadro conduz-nos à constatação de que o discurso das equipas avaliativas destacou, maioritariamente, boas práticas organizacionais (com a evidenciação de 14 indicadores de bons desempenhos, contra apenas três indicadores de desempenhos a

melhorar), no que à abrangência do currículo e à valorização dos saberes e da aprendizagem diz respeito. No conjunto dos 14 bons indicadores, encontramos 8 que marcam presença em várias das escolas, sendo apenas 6 deles encontrados numa só das UGE em estudo. Assinalamos ainda o facto de que nos Relatórios da AEE de 2006/07 encontramos evidências da dinamização de projetos, clubes e concursos em 9 das 10 escolas em estudo, o que nos remete indiscutivelmente, parece-nos, para as questões da abertura da escola ao seu contexto mais ou menos alargado e do ensino e aprendizagem de competências transversais (e não apenas do saber atomizado).

No subcapítulo 4.5.3. Influência da AEE no serviço educativo prestado pela organização, pudemos verificar as representações que os inquiridos manifestam, relativamente à influência que reconhecem à AEE sobre a melhoria do serviço educativo da sua escola, tendo sido evidenciadas as seguintes alterações organizacionais: **(1) melhoria do serviço educativo, no que concerne à articulação vertical;** **(2) melhoria do serviço educativo por via da formação interna à medida das necessidades;** **(3) melhoria da articulação entre a escola e a comunidade.**

A análise cruzada das informações permite-nos concluir, parece-nos, que a larga maioria das escolas alargou o leque de indicadores de bons desempenhos organizacionais, relativamente ao tópico que tratamos. De facto, fatores externos como algumas medidas de política educativa (as possibilidades de alargamento da oferta formativa, através dos Cursos de Educação e Formação no Ensino Básico ou os Cursos Tecnológicos no Ensino Secundário; o Plano Nacional de Leitura e o alargamento da Rede de Bibliotecas Escolares; a formação contínua em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Experimentais no 1º Ciclo do Ensino Básico; a entrada em vigor dos novos Programas de Português e Matemática, associados a horas atribuídas aos docentes para formação contínua, da responsabilidade do Ministério da Educação) a que as escolas aderiram livremente, associados à intervenção estatal (central, regional ou local) na requalificação dos espaços, bem como à alteração legislativa que “obrigou” à presença no órgão máximo da gestão escolar de pais e elementos da comunidade educativa, incluindo as autarquias, acabaram por resultar na concretização de uma porta-maior-de-abertura das escolas ao exterior. Neste contexto coletivo, as dinâmicas pessoais e coletivas das UGE resultaram num maior ou menor grau de melhoria do serviço educativo: afinal, ainda que as janelas de oportunidades possam existir para todos, nem todos terão as capacidades e competências para as abrir.

E ainda que seja difícil quantificar o nível de elevação dessa melhoria, estamos em crer que ela só foi (e continuará a ser) possível por via da autorregulação, pois, como defende Escudero (1997),

uma boa organização caracteriza-se por possuir estruturas e procedimentos para detetar e identificar a existência de problemas, descobrir as possíveis soluções, aplicá-las e medir a sua eficácia. Em síntese, um organismo são é aquele que tem capacidade, e de facto, se autoavalia permanentemente (Escudero, 1997, p.7).

A avaliação das UGE, na sua dupla vertente de olhar externo e de olhar interno, parece ser, pois, a pedra de toque da e para a melhoria e a eficácia organizacionais.



## Síntese Interpretativa

Recorremos à técnica investigativa de análise documental para analisarmos os 10 Relatórios da AEE de 2006/07, no que concerne aos **domínios 1. Resultados** e **2. Prestação do Serviço Educativo** do quadro de referência do Primeiro Ciclo Avaliativo da AEE, pelo que o presente capítulo se apresenta composto por dois subcapítulos temáticos.

No subcapítulo 5.1., procedemos à análise dos quatro fatores que compõem o primeiro domínio (“**Resultados**”) do referencial da AEE: o **fator “Sucesso académico”**, o **Fator “Participação e desenvolvimento cívico”**, o **fator “Comportamento e disciplina”** e o **fator “Valorização e impacto das aprendizagens”**. No subcapítulo 5.2. analisámos os quatro fatores que integram o segundo domínio do referencial da AEE, “**Prestação do serviço educativo**” e que são os seguintes: o **fator “Articulação e sequencialidade”**, o **fator “Acompanhamento da prática letiva em sala de aula”**, o **fator “Diferenciação e apoios”** e o **fator “Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem”**.

Os Relatórios da AEE deverão ser assumidos, quer pelas escolas e os seus atores (os seus destinatários diretos), quer pela sociedade em geral e os decisores políticos (os destinatários indiretos) numa lógica de *accountability*, pois, como refere Brigas (2012) esse é um dos dois objetivos centrais do modelo de AEE implementado em Portugal, sendo que o outro remete para a melhoria genérica das unidades de gestão.

Assim, no quadro do presente estudo revelou-se pertinente a análise do discurso das equipas avaliativas numa lógica de evidenciação de *indicadores positivos e/ou indicadores negativos*.

Relativamente ao **fator “Sucesso académico”**, identificámos 17 “bons” desempenhos organizacionais e cinco desempenhos “a melhorar”, nas escolas em estudo, sendo que existe um razoável número de indicadores de bons desempenhos que são quase transversais às UGE estudadas, ocorrendo em praticamente todas elas:

- a monitorização do sucesso no Conselho Pedagógico e nas diferentes Estruturas de Orientação Educativa;
- a definição das medidas de apoio e posterior medição do seu nível de eficácia;
- a comparação entre os resultados da AI e da AE;

- a medição dos resultados do sucesso a partir de provas de avaliação interna, de aferição e/ou exames nacionais e, ainda, comparativamente a outras UGE do concelho;
- a análise do abandono;
- a definição das medidas de apoio e posterior medição do seu nível de eficácia;
- a diversificação e adequação da oferta formativa.

De entre os resultados apurados destacamos a existência de uma interligação (mais ou menos estreita, dependendo dos contextos organizacionais) entre a AEE e a AI/AA, também no que concerne ao fator “Sucesso académico”.

No que concerne ao **fator “Participação e desenvolvimento cívico”**, registámos o predomínio de bons desempenhos organizacionais (11), relativamente ao número de indicadores de desempenhos a melhorar (cinco). Os indicadores de bons desempenhos abarcam a área das dinâmicas organizacionais que colocam o aluno no centro do processo educativo e a área das dinâmicas organizacionais que acabam por evidenciar as características e os tipos de liderança (quer seja através da revelação da capacidade de mobilização da comunidade educativa extraescolar, quer seja por via da criação de mecanismos que assegurem a existência de canais de informação e de apoio, a toda a organização e extraorganização).

A análise do **fator “Comportamento e disciplina”** revela que as escolas conseguiram encontrar respostas contextualizadas para as questões da regulação dos comportamentos e da observação de regras, pois, contrariamente aos demais fatores que compõem o indicador **“Resultados”**, não encontrámos evidências de atitudes comuns, nesta área de atuação das UGE estudadas. O cruzamento dos resultados apurados com a revisão bibliográfica sublinhou a importância de dois aspetos nucleares: a necessidade de existência de um bom clima de sala de aula (sem desperdício de tempo letivo na regulação de comportamentos e propiciador de concentração e aprendizagem) e a necessidade de articulação educativa entre os dois ambientes educativos em que as crianças e os jovens estão inseridos, a escola e a família (Delors *et al.* 1996; Afonso, 2006).

A análise do **fator “Valorização e impacto das aprendizagens”** permitiu constatar que, para além da diversificação da oferta formativa em 6 das 10 UGE em estudo e da divulgação da oferta formativa, na página da escola e/ou jornais locais, reuniões com pais, escolas da zona, a dinamização de projetos pode ser uma das formas de levar os pais à escola. A participação dos

pais na vida da escola está ainda longe do desejável, restringindo-se maioritariamente ao seu papel de recetores de informação, nos órgãos onde estão representados. E, relativamente aos elementos da comunidade educativa, verificamos a convergência dos resultados apurados em sede de análise de conteúdo das entrevistas com os resultados provenientes da análise dos Relatórios da AEE.

Passando à análise do **domínio “Prestação do serviço educativo”**, verificámos, relativamente ao **fator “Articulação e sequencialidade”**, a existência de quatro traços comuns na atuação das UGE, indicadores de bons desempenhos organizacionais:

- o papel central e nuclear do Conselho Pedagógico, na definição de orientações e critérios uniformes de funcionamento (como a definição e verificação do cumprimento dos critérios de avaliação, o acompanhamento da gestão do currículo e do cumprimento programático, ...) e na elaboração do plano de formação do pessoal docente e não docente;
- a existência de práticas de trabalho colaborativo e de partilha, em sede de Grupo disciplinar;
- o acompanhamento da gestão curricular e monitorização da avaliação dos discentes, em Departamentos;
- a existência de um outro órgão de articulação curricular e adequação do currículo e das práticas pedagógicas e avaliativas aos alunos, que é o Conselho de Turma.

A análise do **fator “Acompanhamento da prática letiva em sala de aula”**, levou-nos a sublinhar o facto de que apenas dois indicadores (um positivo, outro negativo) surgem evidenciados em todas as UGE (o indicador positivo da intervenção dos Serviços de Psicologia e Orientação e o indicador negativo da inexistência de mecanismos internos de supervisão e acompanhamento da prática letiva). O acompanhamento e supervisão da prática letiva evidenciados nos relatórios da AEE reduz-se ao planeamento e gestão curricular e/ou verificação do cumprimento programático em sede de Grupo disciplinar, Departamento, Conselho de Turma/de Docentes e Conselho Pedagógico.

O **fator “Diferenciação e apoios”** (que consideramos ser uma das áreas de maior sucesso da escola pública portuguesa (pelo menos em termos de abrangência e efetivação do direito à

igualdade de oportunidades) surge evidenciado em todas as UGE, através de formas contextualizadas, à medida da capacidade de resposta de cada escola.

Relativamente ao **fator “Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem”**, registámos a evidenciação de 14 indicadores de bons desempenhos, contra apenas três indicadores de desempenhos a melhorar. Assinalamos ainda o facto de que nos Relatórios da AEE de 2006/07 encontramos evidências da dinamização de projetos, clubes e concursos em 9 das 10 escolas em estudo, o que nos remete indiscutivelmente, parece-nos, para as questões da abertura da escola ao seu contexto mais ou menos alargado e do ensino e aprendizagem de competências transversais (e não apenas do saber atomizado).

Em suma, os tópicos que fomos analisando ao longo do capítulo remetem-nos para importantes temáticas, que se entrecruzam no emaranhado da “gramática escolar” (Formosinho & Machado, 2012): a gestão do currículo, a supervisão do ensino no âmbito da sala de aula, a monitorização da aprendizagens e dos resultados, o papel regulador da avaliação. A escola enquanto organização aprendente tem de assumir uma postura contínua e sistematicamente reflexiva, pensante e questionadora, nomeadamente sobre «Que currículo concretizar?» e «Como fazê-lo?».

Algumas das UGE em estudo não revelaram ter caminhado na senda da sistematização dos seus processos de autoavaliação, apesar de vários estudos terem vindo a concluir que “a autoavaliação é uma característica de uma escola de sucesso e de qualidade” (Rocha, 2012, p. 221). A avaliação organizacional, na sua dupla vertente de avaliação interna/autoavaliação e de avaliação externa, pode ser a caixa de pandora para chegar (num maior ou menor grau, através de um caminho singular) à melhoria quer dos resultados dos alunos, quer do serviço educativo que prestam à comunidade.

E ainda que seja difícil quantificar o nível de elevação dessa melhoria, estamos em crer que ela só foi (e continuará a ser) possível por via da autorregulação (Escudero, 1997).

## CAPÍTULO VI – SÍNTESE DOS RESULTADOS

### Introdução

À redação deste capítulo esteve subjacente o objetivo nuclear de verificar o grau de consecução dos objetivos da investigação e da capacidade que o nosso empreendimento revelou para trazer ao conhecimento académico e político-decisório as respostas encontradas para a nossa questão de partida: *Quais os efeitos que a Avaliação Externa das Escolas operou nos resultados educativos e na qualidade do serviço educativo prestado?* (domínios 1. e 2. do Quadro de Referência da Avaliação Externa das Escolas, “Resultados” e “Prestação do Serviço Educativo”, respetivamente).

Os resultados a que chegámos são fruto do cruzamento do tratamento (reflexivo, analítico e crítico) de dados e resultados múltiplos, provindos por diversas vias: os apurados com a aplicação das entrevistas; aqueles a que chegámos por via da análise de conteúdo dos relatórios da AEE; os que são fruto da *reconstrução de perspetivas e imagens* que as leituras da vasta bibliografia e legislação referenciada proporcionaram.

Trata-se, em suma, de dar conta a todos os potenciais e eventuais leitores das nossas últimas inquietações, presentes nas respostas para as derradeiras questões: em que é que os factos apurados (os resultados desta investigação) comprovam ou divergem a/da literatura de referência? Em que medida o percurso investigativo possibilitou a concretização dos objetivos propostos?

Assim, este capítulo integra três subcapítulos, correspondentes aos três objetivos nucleares para os quais o percurso investigativo foi tentando encontrar resposta, nesse caminho permanentemente dialogístico entre o investigador e o objeto de estudo.

### **6.1. Conhecimento das alterações que surgiram nas escolas, em consequência do processo de Avaliação Externa (AE), no que concerne aos “Resultados” e à “Prestação do Serviço Educativo”**

A linguagem humana revela-se como veículo essencial e privilegiado não só para criar conhecimento sobre a realidade, mas também para transmitir a si mesmo e aos outros a representação individual dessa interpretação.

Continuamente o investigador questiona o texto (oral e/ou escrito), seu e de outros, em busca de respostas textuais e contextuais. O discurso interpretativo do investigador deve entender-se enquanto discurso polifónico (Gonçalves, 2005) e dialogístico (Ducrot, 1984; Bakhtin, 1992; Kintsch & van Dijk, 1983), numa permanente reconstrução de sentidos, geradora de conhecimento.

Desta forma se compreendem e justificam, parece-nos, as opções metodológicas pelas quais optámos, sendo que a análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas, juntamente com o cruzamento de imagens que a leitura dos Relatórios da AEE possibilitou, resultaram num acrescentar de conhecimento sobre a avaliação que se faz das escolas e a avaliação que nelas se faz, e de que variadíssimos estudos têm dado conta.

Para a nossa interrogação: «**Quais foram as alterações que surgiram nas escolas, em consequência do processo de Avaliação Externa (AE), no que concerne aos “Resultados” e à “Prestação do Serviço Educativo”?**», encontrámos as seguintes respostas:

- **o aumento do conhecimento sobre a problemática da avaliação organizacional, na sua dupla vertente de avaliação interna/autoavaliação e avaliação externa;**
- **a elevação do grau de participação e de comprometimento com a vida da escola, sobretudo nos aspetos pedagógicos;**
- **a adoção de uma postura organizacional inteligente ou aprendente** (Santos Guerra, 2001; Declaração Syneva; Mota & Sanches, 2011), conduzindo à internalização (pelo menos por parte de alguns dos atores organizacionais) de que “o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança” (Hargreaves, 2003, p. 33), evidenciadas no discurso de alguns dos inquiridos;
- **o desenvolvimento da “massa crítica”** (Afonso, 2005b) capaz de idealizar, planear, conduzir e avaliar o desenvolvimento organizacional da *sua* escola (como a Lei nº

31/2002, de 20 de dezembro, preconiza), aliás demonstrado quer no conhecimento que as escolas revelam sobre os modelos/procedimentos/dinâmicas de avaliação interna/autoavaliação, quer no número de escolas que afirma ter continuado a proceder à sua AI/AA, após a intervenção avaliativa de 2006/07<sup>114</sup>, quer mesmo na adoção intencional de um modelo. Salvaguarda-se, contudo o facto de que, **apesar da existência de um estreita relação entre a AEE e a AI/AA**, uma vez que AEE se constituiu quase como uma alavanca que faz despoletar os olhares reflexivos das escolas, *obrigando-as* à prestação de contas (Afonso, 2005; Costa, 2007; Gonçalves, 2009; Fialho, 2011), **a lentidão da alteração das práticas e culturas de escola e a necessidade de aquisição de competências avaliativas, por parte dos diferentes atores organizacionais parecem constituir fatores condicionantes da atual falta de sistematicidade nos procedimentos avaliativos organizacionais das escolas portuguesas, o que, por sua vez, permite inferir a necessidade da criação de mecanismos de apoio às escolas, dentro do próprio sistema educativo** (Eurydice, 2004; McNamara & O'Hara, 2008; OCDE, 2009, 2012; IGEC, 2012);

- **a procura de respostas para o imperativo legal da prestação de contas, a qual levou à adoção de respostas divergentes, porque contextualizadas e condicionadas pelas competências e pelos desejos das lideranças de topo**, o que justifica ou o investimento na procura de formação e de soluções à medida das necessidades da organização, ou a opção pela respostas-de-pronto-a-servir, que a contratação de assessorias permite;
- **a ausência de atuação estratégica, em algumas das escolas, que não conduz à sistematização das práticas avaliativas organizacionais**, apesar das alterações de procedimento, de composição das equipas de AI/AA ou de substituição do modelo adotado<sup>115</sup>. E, como defende Afonso (2009), a ação das escolas (justamente porque são intrinsecamente organizações complexas), deve ser analisada por forma a tornar perceptível a lógica que lhe esteve subjacente;

<sup>114</sup> Cf. Subcapítulo 4.1.3. Existência / Inexistência de modelo adotado, nomeadamente as informações constantes nos Quadros 23 e 24.

<sup>115</sup> CF. Subcapítulos 4.1.8.1. Alterações de procedimentos e de composição da equipa de AI/AA e 4.1.8.2. Substituição do modelo adotado.

- em casos pontuais, ficaram evidenciadas alterações também elas singulares, como a abertura da escola à comunidade, nomeadamente através do estabelecimento de protocolos e parcerias, com a consequente melhoria da participação da comunidade na vida da escola; a possibilidade de desenvolvimento das práticas de AI através do trabalho colaborativo entre escolas; a melhoria das práticas letivas; a melhoria ao nível da articulação vertical; o fortalecimento do sentido de pertença.

Pudemos ainda verificar que as reações negativas surgidas em algumas das UGE, aquando da receção dos Relatórios da AEE (ou **o impacto inicial negativo**) **acabam por ter um efeito positivo (a médio e longo prazo), em função das melhorias organizacionais que provocaram.** Desta forma, concluímos que, afinal, **a AEE estimula ou induz a melhoria, tanto ao nível da AI/AA, como ao nível dos resultados e do serviço educativo, cumprindo assim a finalidade maior da sua existência: a promoção da melhoria das organizações escolares, por via da prestação de contas.** Pese embora o facto de os discursos dos nossos informantes veicularem diferentes perceções da realidade, **a AEE parece ter atingido, em todas as UGE estudadas, alguns dos objetivos que lhe estavam (e estão) subjacentes: para além da prestação de contas e do apoio à decisão, a formação dos agentes educativos** (Abrantes, 2010). O papel formativo que a AEE parece ter desempenhado remete-nos para o conceito de organização aprendente, reflexiva, inteligente ou capacitada para a ação, com vista à melhoria e ao desenvolvimento (Bolívar, 2003, 2006; Leite, 2003; Santos, 2007; Correia, 2011).

Um dos fatores importantes para **a aceitação coletiva da prestação de contas organizacional** parece ter sido o facto de as escolas analisadas a ela se terem autoproposto ou candidatado. Contudo, não parece estar ainda enraizada a tradição de procedimentos de *accountability* nos atores docentes, vertente da vida das instituições de educação e ensino que no nosso país ainda hoje, concluída que está a primeira fase da AEE, nem sempre foi bem acolhida pelos atores organizacionais, até pelas eventuais repercussões negativas que poderia acarretar dado que a legislação em vigor tem feito depender dessa AEE o aumento das quotas de mérito da organização em sede de avaliação de desempenho profissional, também ela contestada a vários níveis.

O percurso investigativo levou-nos a concluir que a maior incidência do efeito da AEE nas escolas em estudo se situa no **domínio “Prestação do serviço educativo”**, em diversas áreas e em diferentes níveis de abrangência, sendo que alguns dos indicadores se revelaram transversais (ou quase transversais), marcando presença em todas (ou quase) todas as UGE,



enquanto que outros foram evidenciados num menor número de escolas. Contudo, consideramos ser importante quer para este estudo, quer para eventuais estudos (quer sejam levados a cabo por nós ou por outrem) que se lhe sigam, que os deixemos elencados:

- elaboração dos documentos estruturantes da vida das escolas (tal como o projeto educativo ou o plano de intervenção do diretor);
- perceção da importância da melhoria da qualidade do serviço educativo;
- existência de maior abertura da escola à comunidade;
- concretização de melhoria das articulações vertical e/ou horizontal;
- perceção de melhoria das práticas letivas;
- consolidação e alargamento de práticas de trabalho colaborativo na equipa docente;
- melhoria dos circuitos de comunicação;
- incremento da participação da comunidade educativa.

No que concerne ao **domínio “Resultados”**, os efeitos positivos da AEE registaram-se nas áreas seguintes:

- recolha sistemática de dados/informações/resultados (visto que podem ou não incluir a análise dos dados), práticas que se centram largamente na medição de níveis de sucesso/insucesso, através de gráficos e mecanismos de análise relativos a subidas/manutenções/descidas dos resultados académicos;
- implementação de estratégias conducentes à melhoria dos resultados académicos.

Em suma, consideramos que o esporádico efeito de espelho que a AEE teve sobre a globalidade das escolas estudadas, por mediação da AA/AI, não possibilitou que todas elas tivessem sido capazes de aproveitarem essa janela de oportunidades que o olhar externo abriu. Assim, na larga maioria da UGE em análise, a AEE não pôde ultrapassar a função de prestação de contas, não induzindo nos atores a ação que os capacitasse para a tomada de decisões e para a regulação consequente do funcionamento da *sua* escola. Apenas uma análise contextualizada permitiu averiguar as razões que estiveram na origem do facto de as 10 escolas em estudo terem trilhado diferentes caminhos: afinal, no domínio da avaliação, tal como nas demais dimensões da vida, chega-se sempre aonde o caminho nos leva.

## 6.2. Identificação dos padrões de alteração registrados nas unidades de organização alvo de estudo, potenciadores da eficiência, eficácia e qualidade organizacionais

As escolas são organizações peculiares e específicas em muitos aspetos, como temos vindo a deixar expresso ao longo deste trabalho. Porém, a repetição desta evidência não esgota nem restringe o nosso olhar questionante e atento à realidade que observámos. Pelo contrário, consideramos que é a consciência da assertividade dessa asserção que pode potenciar a abertura de olhar-inquiridor que todo o investigador deve apurar.

Neste subcapítulo partimos da questão central: **«Quais são os padrões de alteração registrados nas unidades de organização alvo de estudo, potenciadores de eficiência, eficácia e qualidade organizacionais?»**. Juntámos-lhe os resultados a que pudemos chegar no subcapítulo precedente e associámos-lhes depois as palavras do poeta Antonio Machado: “Caminante, no hay camino,/ se hace camino al andar”. E chegámos também nós a um novo ponto de partida: a constatação de que foram as circunstâncias específicas do caminho andado por cada uma das organizações escolares que as conduziu, de alguma forma, ao ponto de chegada no qual as encontramos, no decurso desta investigação.

Para encontrar respostas para a questão que colocamos neste subcapítulo, começámos por contrapor as informações obtidas pela análise dos Relatórios da AEE de 2006/2007 com as informações veiculadas pelos atores organizacionais inquiridos através de entrevista. Esse olhar comparativo permitiu-nos apurar os resultados de que passamos a dar conta.

No que diz respeito ao **domínio «Resultados»**, da análise do **fator “Sucesso académico”** resulta evidente a importância que algumas medidas de política educativa tiveram na alteração das práticas docentes, muito por via da atualização de conhecimentos. Referimo-nos às medidas que tiveram por objetivo proceder à atualização dos docentes (tais como o PNEP - Programa Nacional para o Ensino do Português, o lançamento dos novos Programas de Português e Matemática associados a formação contínua, a formação de docentes dos 1º e 2º Ciclos na área das Ciências Experimentais, o Plano Nacional de Leitura e os apoios às Bibliotecas Escolares) e, mais recentemente, a implementação do Programa Mais Sucesso Escolar<sup>116</sup>, o qual também se enquadra no âmbito das condicionantes extrínsecas facilitadoras

---

<sup>116</sup> Das 10 UGE em estudo 4 integraram o Programa Mais Sucesso Escolar: as **UGE2** e **UGE8** integraram o Projeto Fénix, enquanto que as **UGE4** e **UGE7** aderiram ao Projeto TurmaMais.

ou conducentes à melhoria das dinâmicas de atuação do corpo docente e às condições pedagógicas de trabalho em contexto de sala de aula, revelando repercussões positivas ao nível dos resultados escolares. Os testemunhos de alguns dos nossos inquiridos é revelador da importância de tais medidas, nomeadamente enquanto impulsionadoras da partilha e colaboração, na classe docente.

Constituem **aspetos que contribuíram (contribuem e poderão vir a contribuir) para a melhoria dos resultados académicos** dos alunos as seguintes condicionantes:

- a importância atribuída à reflexão interna sobre a evolução dos resultados escolares e a qualidade do sucesso;
- o conhecimento da relação existente entre a análise dos resultados escolares e as tomadas de decisão ao nível da gestão de topo e das lideranças intermédias;
- a consciência organizacional de que a melhoria dos resultados escolares passa por um encontrar de soluções internas, próprias ou à medida da organização;
- a importância atribuída à comparação entre a avaliação sumativa interna e a avaliação externa dos alunos, sendo que esta se constitui como referente, ainda que conscientemente se assuma que se trata de modalidades diversas, quer na forma, quer nos objetivos;
- a importância atribuída à AEE, enquanto fator regulador, motivador e impulsionador de autorregulação.

Como **aspetos que conduzem ao insucesso escolar** encontrámos as seguintes:

- a falta de estabilidade do corpo docente;
- os constrangimentos que chegam a ser sentidos como perda do sentido de pertença e identidade (por via da constituição em agrupamento de escolas);
- o baixo nível económico e cultural das famílias;
- a existência de diversos estrangulamentos da autonomia e do agir individual e organizacional (que não couberam no âmbito desta investigação), no quadro da escola inclusiva, que exige eticamente ser pensada e construída para todos e com todos;
- a interioridade geográfica da região.

A análise cruzada dos resultados permitiu-nos listar as **estratégias organizacionais** evidenciadas nos discursos dos nossos respondentes, **visando assegurar a coerência entre as práticas de ensino e a avaliação**: análise do aproveitamento de cada um dos alunos da turma,

por disciplina e posterior reflexão sobre as causas do (in)sucesso; análise das disciplinas onde os alunos têm maior insucesso ou sucesso e posterior reflexão sobre as suas causas; aferição do uso dos critérios de avaliação, em cada disciplina; assessorias docentes (dois professores a trabalhar com a turma, em Português e Matemática); produção de materiais didáticos e de instrumentos de avaliação no grupo disciplinar; reforço de horas para Apoio ao Estudo; adoção da perspetiva de ensino, aprendizagem e avaliação de ciclo; produção de linhas orientadoras da atuação docente, no final do ano letivo, para aplicação no ano letivo seguinte; adoção de estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação consideradas boas práticas; práticas de diferenciação pedagógica; supervisão de aulas.

Porém, **existe dificuldade em identificar as áreas nas quais se observam progressos nas aprendizagens e nos resultados**, dado que apenas em duas das escolas objeto de estudo os atores entrevistados identificaram claramente as áreas nas quais se observam progressos nas aprendizagens e nos resultados (**UGE9** e **UGE10**).

Importa verificar também as **ocorrências positivas**, ao nível dos demais fatores constitutivos do **domínio “Prestação do serviço educativo”**. Relativamente ao **fator “Articulação e sequencialidade”**, a nossa investigação evidenciou a ocorrência dos seguintes efeitos positivos da AEE, na atuação atual das escolas objeto de estudo: melhoria da articulação pedagógica vertical; melhoria das práticas pedagógicas; melhoria do sentido de pertença; postura de colaboração e partilha intradepartamental; reconhecimento da importância da representação que a comunidade constrói sobre a escola; maior adesão dos alunos à participação em projetos; reconhecimento da necessidade de ajustar a oferta formativa ao contexto local e regional; existência de procedimentos de gestão do currículo; melhoria do serviço educativo por via da formação interna à medida das necessidades; melhoria da articulação entre a escola e a comunidade.

A análise do **fator “Acompanhamento da prática letiva em sala de aula”**, revelou que ela se processa quase exclusivamente por via da avaliação do desempenho docente. Porém, a existência de coerência entre as práticas de ensino e a avaliação é considerada necessidade, mesmo nas escolas cujos atores afirmaram não ser ela ainda uma realidade na sua organização.

O **fator “Diferenciação e apoios”** é aquele que marca presença transversal nas escolas. A escola inclusiva é uma realidade que passa pela aposta na aplicação de medidas de

diferenciação pedagógica, pela valorização do trabalho colaborativo entre docentes em sede de Departamentos, Grupos disciplinares ou Conselhos de Turma e ainda pela existência de respostas organizacionais inovadoras que devem ser consideradas como estratégias organizativas potenciadoras de organizar a escola para o sucesso escolar e educativo.

Quanto ao **fator “Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem”**, o estudo destacou, nesta área de atuação das escolas, como noutras, aliás, o **papel de extrema importância que assumem as lideranças**, nas escolas tal como noutras organizações. Como **constrangimentos** ficou evidente a relação de **dependência entre o nível de desenvolvimento económico do país e do nível socioeconómico regional e familiar** (Ramalho, 2003), acentuada pelo fator **interioridade geográfica**. Caberá a cada organização encontrar a sua forma de contribuir para a inversão desta tendência atual, registada na educação regional e, cremos, nacional.

Estudos internacionais, como os relatórios da OCDE (2005, 2009, 2012) e do PISA têm vindo a reforçar o interesse dos responsáveis governamentais, numa dimensão que ultrapassa o nível nacional tornando-a global, não só para a preocupação social e política com a profissão docente (Nóvoa, 2005), mas sobretudo para a premência de a agenda reflexiva educacional se preocupar com as questões da efetividade das aprendizagens e da aquisição das competências de literacia de vária ordem. A divulgação dos resultados do PISA (que fornece indicadores aos níveis da literacia em contexto de leitura, da literacia matemática, da literacia científica e resolução de problemas), para além de constituir uma forma de externalidade – e de avaliação segundo uma lógica de conformidade de objetivos e resultados (Verdasca, 2010b) – que a atual sociedade-espetáculo (Azevedo, 2011) tanto aprecia, acaba por dominar o discurso dos *media*, correndo-se embora o risco de acabar por contaminar não só as medidas de macro política educativa (porque há que prestar contas externamente, nomeadamente no contexto da União Europeia e das políticas comuns), mas também ao nível micro da atuação organizacional (porque a sociedade exige e anseia conhecer os resultados dos *rankings* das escolas, inclusivamente quando se trata de, em família, escolher a escola de prosseguimento de estudo ou encaminhamento dos filhos).

Enquanto investigadora, não podemos deixar de nos colocar simultaneamente na posição de sujeito cívico ativo (pela adoção de um posicionamento de diálogo permanente com a realidade circundante) e agente reflexivo do domínio da educação. Assim, arriscamos a concluir que, perante as expectativas crescentes da atual sociedade que tem vindo a ser cada

vez mais exigente, impõe-se à escola enquanto organização a capacidade de se transfigurar e revelar como organização aprendente, curricular inteligente e consequente do ponto de vista avaliativo.

### 6.3. Explicação das divergências e/ou similitudes provocadas pelo impacto do processo da Avaliação Externa

A forma como as organizações educativas se governam/deixaram governar (ou deixam/deixaram governar), **a distinta forma como em cada UGE foi disseminada e internalizada a informação oriunda da AEE** e é vivenciada a transformação inevitável (quer do ponto de vista relacional, quer na lógica da organização) que as sucessivas alterações legislativas levaram às escolas são alguns dos condicionalismos que explicam as divergências e/ou as similitudes provocadas pelo processo de AEE, bem como o ponto de chegada atual. De forma generalizada, **a autoavaliação/avaliação interna ainda não parece ser, nas escolas portuguesas, plenamente assumida como uma estratégia organizacional capaz de produzir os efeitos desejados (a melhoria e o desenvolvimento das escolas), consubstanciando-se no cumprimento legal: uma avaliação de conformidade, dado que as práticas não se encontram sistematizadas e consolidadas.**

O rumo que cada UGE tomou, após a intervenção da AEE, acabou por condicionar (e explica) as divergências que encontramos. A existência ou não de equipa e programa de AI/AA, a aposta ou não na melhoria (desde logo, pela existência ou ausência de ações/planos de melhoria), a aquisição de competências, através da demanda formativa (a formação à medida, por exemplo, ou a valorização dos atores organizacionais detentores de formação acrescida): em suma, a capacidade de a escola agir e se assumir como uma organização aprendente, reflexiva, inteligente ou capacitada para a ação, a melhoria e o desenvolvimento (Bolívar, 2003, 2006; Leite, 2003; Santos, 2007; Correia, 2011), fizeram e continuam a fazer a diferença.

Também a forma como os órgãos assumem/assumiram a sua função intrínseca não é um aspeto de somenos importância. O testemunho de alguns dos inquiridos vai, precisamente, no sentido de **valorizar os processos formativos que a AEE parece ter desempenhado**. Em algumas das UGE objeto de estudo a AEE foi um marco de tal forma evidente que é considerado uma bússola ou o início de um percurso/caminho, na senda da melhoria desejada.

Mas as organizações educativas são compostas por pessoas, pelo que não podemos deixar de sublinhar a importância do agir individual. Assim, também **a relevância do papel desempenhado pelos líderes de topo**, quer quando decidem valorizar o saber/conhecimento acrescido dos colaboradores com mais formação académica e/ou são eles próprios indutores

dessa formação, quer quando optam por procurar apoio no serviço-de-pronto-a-servir de uma consultoria externa, não pode deixar de ser considerada como condicionante do rumo que as UGE seguiram após a intervenção avaliativa de 2006/07. Pudemos verificar<sup>117</sup> a preocupação que algumas lideranças de topo demonstram em divulgar, em sede de CG, os dados relativos à avaliação interna organizacional. Porém, tal facto pode consistir apenas numa *atuação de conformidade* ou ir mais longe, no sentido do espírito da lei, onde lemos uma clara intenção de **implicação ativa de todos os agentes educativos** (famílias e parceiros incluídos) em todas as fases do processo de monitorização dos resultados obtidos na e pela organização. Como elementos facilitadores da intervenção na escola de elementos das comunidades escolar e educativa na vida da escola destacam-se: a **existência de projetos**, a inquirição ou **auscultação direta de todos os elementos da comunidade escolar**, nomeadamente através da aplicação de questionários, a **existência de ação/ações de melhoria destinadas a superar o deficit de participação dos atores organizacionais não docentes na vida da escola**, a **integração de atores organizacionais não docentes na vida da escola e parceiros nas equipas de AA/AI**.

O papel das lideranças de topo e das lideranças intermédias revelou-se ainda nuclear e importante ao nível das **diversas formas de utilização da informação decorrente da AEE, bem como nos diferentes tipos de operacionalização da legislação** (que é igual para todas elas, logicamente). De facto, não parece de desprezar a importância dos agentes singulares nas organizações educativas, as quais se comportam como micro sociedades. As diferentes concretizações do agir educativo são sempre, pois, contextualizadas.

**As diferentes formas como cada escola se abre (ou fecha) ao seu entorno, à comunidade envolvente e aos atores extraescola**, bem como o reconhecimento (ou a sua ausência) do papel relevante dos elementos da comunidade extraescolar, fazem parte do ADN das escolas, compõem a sua singularidade. A importância que se atribui (ou não) à existência de canais de comunicação e se assegura a eficácia e eficiência desses canais e da disseminação da informação, revelou-se também um fator explicativo das divergências encontradas.

Podemos **verificar a influência do contexto** nas vivências por que passaram as escolas em estudo a dois níveis: por um lado, devemos ponderar o nível macro educativo e o peso das medidas de política educativa nas organizações educativas, incluindo o Programa de AEE; por outro lado, deveremos, pensamos, equacionar o peso das atuações concretas, dos diversos

---

<sup>117</sup> Cf. subcapítulo 4.2.3.3. Elaboração e divulgação do Relatório de AI.



*modus operandis* que surgiram nas escolas, na sequência daquelas medidas legislativamente preconizadas.

Assim, outros dos fatores que justificam as diferenças provocadas pelo impacto da AEE que este estudo apurou consistem, por um lado, na **existência ou ausência de apropriação da necessidade de proceder à AI/AA** e, por outro lado, na **própria conceção de AEE que as lideranças de tipo perfilham**: a prestação de contas é vista como necessidade ou como inevitabilidade? A prestação de contas interna deve ou não existir, ser isenta e rigorosa? A prestação de contas interna pode ou não assumir uma dimensão reguladora formativa, potenciando o desenvolvimento da organização e melhorias várias, incluindo ao nível do comumente chamado ‘clima de escola’, que tão importante é/pode ser para o bem-estar de todos quantos trabalham na escola e vivem a escola? A avaliação externa pode ou não revestir-se de um papel formativo?

São vários os investigadores (Clímaco, 1992; Perrenoud, 1998; Figari, 2008; Afonso, 2010c) que afirmam a incoerência, ou mesmo a impossibilidade, de tentar encontrar o tal modelo de ‘pronto a servir’ quando se trata da avaliação de escolas, processo multifacetado que deve exigir, cremos, **o envolvimento e a responsabilização de todos os atores organizacionais em todas as fases da AI/AA**. Tal como se reconhece a necessidade de contextualizar a AEE, também se deve reivindicar o direito (e o dever) à participação na prestação de contas coletiva, que só beneficiará, pensamos, com a existência de uma multiplicidade de olhares e pontos de vista internos, oriundos de quem conhece e vive a organização. Trata-se, pois, de assumir a avaliação institucional numa perspetiva holística e integradora (Sá, 2009; Outeiro, 2011).

Acreditamos que apenas o agir refletido, provindo da partilha de anseios, olhares e objetivos poderá fazer crescer as organizações educativas e produzir a desejada melhoria na educação em geral e em cada escola, em particular. Porém, **a falta de sistematicidade nos procedimentos avaliativos organizacionais das escolas portuguesas permite inferir a necessidade da criação de mecanismos de apoio às escolas, dentro do próprio sistema educativo** (Eurydice, 2004; McNamara & O’Hara, 2008; OCDE, 2009, 2012; IGEC, 2012).

**CAPÍTULO VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS****Introdução**

Este trabalho tem sido concretizado ao longo do tempo, numa interação contínua (feliz e profícua) com os dados recolhidos, os resultados progressivamente construídos/elaborados e o pensamento de outros que, como nós, se assumem como atores sociais intrinsecamente questionadores da realidade circundante.

O ponto de partida está já afastado no tempo e nas páginas deste trabalho, mas os objetivos que nos orientaram na caminhada mantiveram-se constantes e centralmente norteadores do rumo que fomos seguindo. Importa, agora que a caminhada se aproxima do fim, olhar criticamente para trás e, numa postura modesta e autoavaliativa, vincar as principais conclusões, deixar ficar as limitações do estudo, indicando as suas causas, tal como as sugestões para uma melhoria nos processos de AEE e de AA e as sugestões para futuras investigações.

## 7.1. Conclusões

Tratando-se de **lançar um olhar avaliativo sobre a avaliação**, este estudo ganha o estatuto de meta-avaliação, que **poderá, cremos, contribuir para o desenvolvimento das escolas analisadas se lhes for fornecida informação de retorno**, até porque as medidas macro de política educativa mantêm-se, dando continuidade às dos anteriores governos, sendo que a mais recente legislação relativa à administração, gestão e autonomia das escolas/agrupamentos continua a colocar a ênfase na avaliação organizacional, a par da avaliação do desempenho docente e da avaliação dos resultados escolares, como condições *sine qua non* para a concessão da tão propalada autonomia a conceder às escolas.

O nosso trabalho confirma as conclusões de outros estudos (Outeiro, 2011; Ramos, 2005; Sá, 2009) que evidenciam **a pertinência do conhecimento sobre AI/AA, por parte do corpo docente** (sem dúvida os principais agentes da avaliação nas escolas), bem como da **relevância das lideranças no sentido de que todos os atores organizacionais assumam a sua quota-parte de responsabilização em todo o processo da AI/AA organizacional e nos resultados da AEE, defendendo-se uma avaliação organizacional holística e integradora**. Na linha do que defendem autores nacionais ou internacionais (Escudero, 1997; Dias Sobrinho, 2003; Stufflebeam, 2003; Sanders e Davidson, 2003; Tavares 2006; Azevedo, 2007; Silva, 2007; Alves & Correia, 2008; Coelho, Sarrico & Rosa, 2008; Gonçalves, 2009; Monteiro, 2009), também nós defendemos que qualquer das vertentes da **avaliação das escolas e nas escolas deverá revestir-se de um processo participado** por todos quantos delas façam parte, ainda que indiretamente, como cidadãos-clientes ou destinatários indiretos.

**A relação que verificámos existente entre os processos de AEE e os processos de AI ou de AA** parece vir ao encontro do conceito de “avaliação ecológica”, que articula e coloca em interação as “dinâmicas internas e externas” (CNE, 2005, p. 51) da avaliação organizacional. Porém, sendo as escolas organizações sociais, **o papel individual das lideranças de topo e intermédias mostra-se extremamente relevante, por se constituir como uma das principais condicionantes no agir da organização**.

Também a **qualidade das relações pessoais e institucionais se revelaram potenciadoras ou constrangedoras da existência de um clima organizacional favorável ao desenvolvimento de sinergias positivas** (nomeadamente entre a AEE e a AA/AI), **à abertura para a inovação** (na

tentativa de encontrar as respostas contextualizadas de que os alunos e as famílias, em particular, e a sociedade, em geral, necessitam) e **à aceitação dos olhares diversos que sobre a organização existem.**

Concluimos ainda que a **formação e o conhecimento pessoal influenciam o agir organizacional.** Dito de outra forma: a inteligência organizacional revelada é fruto, parece, do conhecimento pessoal dos atores em áreas que nos parecem nucleares, pelo que defendemos a **necessidade de disponibilizar às escolas os conhecimentos técnicos nas áreas da gestão e da avaliação** que permitam distinguir o papel formativo que toda a avaliação deve assumir, nomeadamente a AA/AI. Às instâncias nacionais, regionais e locais caberá tal responsabilidade, sendo que, no contexto da região Alentejo, na qual se centrou este estudo, a Universidade de Évora poderá, neste âmbito, vir a desenvolver um papel nuclear de instituição formadora. Tal como as escolas, também a universidade, enquanto lugar privilegiado de produção de conhecimento atualizado, deve ser vista como um local-agente não só de aprendizagem, mas também de disseminação de conhecimento. É nossa firme convicção que **a Universidade de Évora e os seus colaboradores poderão vir a revelar-se atores privilegiados para a criação de uma rede de apoio às escolas, capaz de as orientar para a melhoria da qualidade do serviço que prestam e a prestação de contas que se lhes exige.** Assim se reúnam as condições para tal: às pessoas capacitadas que já existem, junte-se-lhes o querer (que por certo têm e manifestarão) e os meios imprescindíveis para que tal aconteça.

## 7.2. Limitações do Estudo

Este estudo apresenta as limitações eventualmente inerentes a outros estudos, uma vez que a atividade investigativa individual resulta de um olhar singular. E, neste domínio da atividade docente, tal como nos demais, acreditamos que um trabalho em equipa poderá sempre (pelo menos em teoria) alcançar um nível de qualidade maior.

Chegada a investigação ao fim, questiona-se a investigadora (num procedimento autoavaliativo) sobre as condicionantes que marcaram a atividade investigativa.

Assim, na fase de recolha de dados as limitações são fruto do facto de termos estado dependentes da vontade de outros em connosco colaborarem. Assim se justifica que não tenhamos realizado as 30 entrevistas previstas inicialmente, mas apenas 26, tal como se justifica o facto de uma das entrevistas não ter sido realizada individualmente, mas sim com dois dos inquiridos: a vontade dos colaboradores, que tão amavelmente nos abriram as portas e se expuseram ao olhar externo de quem pretende ver à lupa (se possível, com lente de aumentar, para que nenhum pormenor escape) as suas imagens, para chegar às suas conceções ou representações.

A outra limitação que importa sublinhar prende-se com a limitação temporal de que se revestem os doutoramentos pós-Bolonha. Contudo, devemos referir não ser de todo negativa a limitação temporal que nos foi imposta, sendo que nos obrigou a um esforço de organização e de autodisciplina que acabou por ser benéfico, já que conduziu à conclusão deste percurso pessoal.

De facto, consideramos que o percurso valeu a pena, não apenas pelo resultado, mas também pelo crescimento pessoal e profissional que possibilitou: o aprofundamento de vários domínios do conhecimento e o amadurecimento de competências investigativas.

### 7.3. Sugestões de melhoria dos processos de avaliação organizacional

À investigação, tal como ao ensino, à formação ou à educação em sentido lato, deve ser reconhecida a elevada e útil função social de informar a sociedade em geral, a Academia e os decisores políticos em particular.

Desta forma, tendo em conta que o tema central deste trabalho (Avaliação das escolas. Avaliação nas escola), bem como a consecução dos objetivos que nos havíamos proposto, consideramos que se revestirá de alguma pertinência tecermos ainda algumas considerações relativamente às dinâmicas e processos de AEE e de AI/AA que a Lei nº31/2002, de 20 de dezembro, impõe à escola pública portuguesa.

Constituindo-se **a AEE como um processo social contextualmente marcado**, cremos que as sinergias que o atual modelo poderá eventualmente criar nas organizações escolares devem ser percecionadas como uma mais-valia, com potencial para ser o motor de arranque de uma mudança organizacional positiva, apenas no quadro de práticas de uma autoavaliação, que vinculem todos os atores ao objetivo coletivo da melhoria organizacional.

Assim, não deve perder-se de vista a complementaridade dos dois olhares/processos: o interno, com um cariz essencialmente formativo e regulador, e o externo, que se apoiará no primeiro para sustentar o *feedback* necessário ao desenvolvimento organizacional.

**Articulada e complementarmente, pois, devem ser percecionadas as duas faces da avaliação das organizações educativas** (a face das dinâmicas internas e a das dinâmicas externas), concorrendo ambas para as decisões de micro, *mezzo* ou macro política educativa.

No que concerne às dinâmicas internas, importa sublinhar ainda dois aspetos: por um lado, a pertinência da atuação das escolas numa **lógica de autoavaliação** que se constitua como um instrumento estratégico holístico para a **melhoria sustentada e articulada da qualidade da escola, do ensino e da aprendizagem**. Por outro lado, a relevância da evidenciação, por parte da escola, da capacidade de apropriação da (ainda que escassa) autonomia de que dispõe, com vista, nomeadamente, a: internalizar os benefícios da avaliação organizacional, nas suas várias componentes; atuar em rede, ligar-se a outras instituições ou organizações, procurar apoios interpares, contextuais e interinstitucionais, revelando a humildade de aprender com as demais e procurar boas práticas; apostar na capacitação dos

seus atores (docentes e não docentes), afastando, por via do conhecimento, o eventual sentimento stresse-organizacional associado à AEE (por sua vez associada ao “papão” da inspeção); mostrar-se ecologicamente inteligente, rentabilizando o saber adquirido dos seus colaboradores internos e externos; revelar-se uma organização aprendente, inteligente e competente do ponto de vista multidimensional que compõe a avaliação organizacional; perspetivar a problemática da autoavaliação organizacional como uma questão instrumental e técnica, capaz de suportar e validar o debate interno, apontando linhas de ação e sustentando as decisões.

#### 7.4. Sugestões para futuras investigações

O nosso percurso encontra-se chegado ao fim. O questionamento, contudo, continua, através das linhas investigativas que foram despontando no decorrer do processo, abrindo caminho para posteriores incursos, nossos ou de outros que, mais capazes, possam vir a pretender dar-lhes resposta.

São três as principais linhas investigativas que julgamos merecerem interesse indicar.

Assim, consideramos que o tópico do envolvimento dos pais e de outros parceiros locais na vida da escola e no processo escolar dos filhos, decorrente da AEE, poderia revestir-se de grande interesse para um estudo futuro. Verificando-se que o grau de participação dos pais na vida da escola vai decrescendo, à medida que os filhos progridem no sistema de ensino, deverá a postura dos pais ser lida como um sinal de maior confiança nas instituições de ensino, como um sinal de confiança na maturidade dos próprios filhos, ou será consequência de razões outras de que as escolas, enquanto micro sociedades, apenas conseguem suspeitar?

Uma segunda linha de pesquisa com elevado interesse social (e mesmo político, no sentido do agir cívico) remete para o apuramento do grau de participação ou da frequência de comunicação entre a escola e as famílias e entre as famílias e a escola: como, quando e por que razões a escola convoca as famílias? Quando e porquê procuram as famílias o apoio da escola? E que tipo de intervenção deseja a escola acolher, vinda da família? Que tipo de pais interessa às escolas? E que tipo de escola interessa aos pais? O que espera a sociedade atual da escola? E que recursos possui esta para poder dar resposta satisfatória?

Creemos que um terceiro tópico poderia vir a revestir-se de interesse investigativo, constituindo uma importante linha de análise futura: a verificação do grau de coerência ou as interdependências que (eventualmente) existirão entre as Cartas Educativas, os Projetos Educativos Municipais, os Projetos Educativos das escolas e o papel desempenhado pelos representantes da administração local nos Conselhos Gerais, órgão em que, por força legal, têm assento.

O nosso propósito imediatista passa pela continuidade de realização de estudos e trabalhos que possam, de alguma forma, estabelecer a ponte entre a ciência e a sociedade, contribuindo para a melhoria social e intelectual dos cidadãos deste nosso tempo global.



## REFERÊNCIAS

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2010). Políticas de avaliação e avaliação de políticas: o caso português no contexto ibero-americano. *Revista Ibero-americana de Educación*, 53, 25-42.
- Adam, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle*. Liège: Mardaga.
- Adam, J.-M. (2010). *A análise textual dos discursos: entre gramáticas de texto e análise do discurso*. Conferência realizada durante a Jornada em homenagem a Patrick Charaudeau : “A análise do discurso nas ciências da linguagem e da comunicação”, Lyon II, 4 de junho de 2010. Retirado de [http://www.revistaeutomia.com.br/volumes/Ano3-Volume2/especial-destaques/destaques-linguistica/destaque\\_a\\_analise\\_textual\\_dos\\_discursos.pdf](http://www.revistaeutomia.com.br/volumes/Ano3-Volume2/especial-destaques/destaques-linguistica/destaque_a_analise_textual_dos_discursos.pdf)
- Afonso, A. J. (2001). *A redefinição do papel do estado e as políticas educativas. Elementos para pensar a transição*. Retirado de <http://repositorio.iscte.pt/handle/10071/353>
- Afonso, S. A. M. (2006). A indisciplina e a escola. Um estudo de caso sobre as representações dos docentes do 2º e 3º CEB. Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.
- Afonso, A. J. (2009a). Políticas avaliativas e *accountability* em educação — subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 57-70. Retirado de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Afonso, A. J. (2009b). Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável: crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, 13 (1), 13-29.
- Afonso, A. J. (2009c). «Vivemos num país onde o Estado avalia as escolas, os professores e os alunos, mas onde nem o Estado nem as políticas públicas são suficientemente avaliados.». *A página da educação*, 185, série II.
- Afonso, A. J. (2010a). Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia, *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26 (1), 13-30.
- Afonso, A. J. (2010b). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos de Avaliação Educacional*, 21 (46), 343-362.
- Afonso, A. J. (2010c). Notas sobre auto-avaliação da escola pública como organização educativa complexa. *Elo*, 17, 13-22.
- Afonso, N. (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 20 (1), 150-169.
- Afonso, N. (2005a). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Edições Asa.

- Afonso, N. (2005b). Prefácio. Política educativa, administração da educação e autoavaliação das escolas. In J. MacBeath, D. Meuret, M. Schratz & L. B. Jakobsen (Eds.), *A história de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições ASA.
- Afonso, N. (2009). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. *Meta: Avaliação*, 1 (2), 150-169.
- Afonso, N., & Costa, E. (2009). A influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal. O caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 10, 53-64. Retirado de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Alaíz, V. (2007). Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável? *Correio da educação*, 3001, 1-4.
- Alaíz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (2002a). *A supervisão na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002b). Do olhar supervisionado ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel, (Org.), *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 11-55.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*, Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves, A. (1995). Argumentação e análise do discurso na perspectiva de O. Ducrot. Texto adaptado da lição para provas de agregação na Universidade do Minho – Instituto de Ciências Sociais. Retirado de [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7390/1/AAlves\\_1995\\_Arg\\_Analise\\_Disc\\_Ducrot.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7390/1/AAlves_1995_Arg_Analise_Disc_Ducrot.pdf)
- Alves, A. M. C. (2007). *Autonomia e gestão das escolas. Centralização, descentralização, desconcentração e autonomia*. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense, Porto.
- Alves, J. E., Milheiro, E. M., & Martins, A. C. (2008). Avaliação independente de projetos EQUAL. Reflexões e propostas a partir de uma experiência. *Cidades-Comunidades e Territórios*, 17, 93-110.
- Alves, L. M. A., & Trindade, M.N. B. B. S. (2003). Bakthin: reflexões sobre sua proposta de linguagem. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa, & P. Mendes (Eds.), *Didácticas e metodologias da educação: Percursos e desafios* (Vol. 2, 131-145). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação: Universidade de Évora.
- Alves, M. P. C., & Correia, S. M. T. (2008). A auto-avaliação de escola: um estudo exploratório sobre os dispositivos de auto-avaliação das escolas públicas em Portugal. *Olhar de*

professor, 11 (2), 355-382. Retirado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68412830008>

- Alves, P. C., & Correia, S. M. T. (2009). Projeto de Avaliação em Rede (PAR): construção e regulação do sentido colectivo de escola. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 3964 - 3975.
- Alves, P. C., & Correia, S. M. T. (2008). A auto-avaliação de escola: um estudo exploratório sobre os dispositivos de auto-avaliação das escolas públicas em Portugal. *Olhar de Professor*. 14 (2), 355-382. Retirado de <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>
- Alves, M. P., & Machado, E. A. (2008). Para uma perspectiva dialógica da avaliação de escola. In M. P. Alves, M. P. & E. A. Machado, (Org.), *Avaliação com sentido(s). Contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores, 97-108.
- Anderson, J. A. (2005). *Accountability in education*. UNESCO, Paris: The International Academy of Education (IAE).
- Antaki, C., Billig, M., Edwards, D., & Potter, J. (2003). Discourse analysis means doing analysis: a critique of six analytic shortcomings, *Discourse Analysis Online*, 1 (1). Retirado de <http://www.shu.ac.uk/daol/previous/v1/n1/index.htm>.
- Arcanjo, H., Santos, L., & Cordeiro, A. M. R. (2011) *A carta educativa como instrumento estratégico de reorganização da rede educativa: Tendências e olhares dos municípios*. Conferência proferida na Conferência Agenda Local 21, Figueira da Foz, 15 de março de 2012. Retirado de <http://agenda21figfoz.com/website/images/phocadownload/Atelier/Arcanjo%20Santos%20e%20Rochette.pdf>
- Azevedo, J. M. (2002). (Org.), *Avaliação das escolas – Consensos e divergências*. Porto: Edições ASA, 11-31.
- Azevedo, J. M. (2005). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In M. I. Miguéns (Dir.), *Avaliação das escolas. Modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 13-99.
- Azevedo, J. M. (2007a). Estudo: Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In CNE-ME (Ed.), *Atas do Seminário Avaliação das Escolas – Modelos e Processos*. Lisboa: CNE, 13-99.
- Azevedo, J. M. (2007b). *Avaliação externa das escolas em Portugal*. Conferência A escola face a novos desafios. Presidência Portuguesa da União Europeia. Lisboa: Parque das Nações. 2-3 de novembro de 2007. Retirado de <http://www.ige.min-edu.pt/upload%5Cdocs/AvaliacaoExternaEscolasPortugal.pdf>
- Azevedo, Joaquim (2011). Prefácio. In J. M. Alves (Org.), *Projecto Fénix – Relatos que contam o sucesso*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

- Baixinho, A. F. (2009). O município e a construção da política local de educação: estudo de caso numa autarquia do oeste. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo: Universidade Nove de Julho, 11 (2), 433-455. Retirado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=71512786007>
- Bajomi & al. (2010), Knowledge and Policy: an inseparable couple, *KNOWandPOL report*, 13-20. Retirado de [http://www.knowandpol.eu/How-Does-Context-Come-into-the.html?rub\\_id=96](http://www.knowandpol.eu/How-Does-Context-Come-into-the.html?rub_id=96).
- Bakhtin, M. M. (1992). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barata, M. C., Calheiros, M. M., Patrício, J., Graça, J., & Lima, M. L. (2012). Avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência – Ministério da Educação e Ciência. Retirado de [http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=670&fileName=PMSE\\_Alt\\_PDF.pdf](http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=670&fileName=PMSE_Alt_PDF.pdf)
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. (3ª edição). Lisboa: Edições 70, Lda.
- Baptista, M. E. T. (2007). *A Auto-avaliação. Estratégia de organização escolar - Rumo a uma Identidade. Estudo num Agrupamento de Escolas do Concelho de Sintra*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*. 17(2) Braga: Universidade o Minho, 49-83.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade* [On-line], Campinas, 26 (92), 725-751, Especial - Out. 2005. Retirado de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Barroso, J. (2010). *Avaliação, política, gestão e desenvolvimento organizacional: o caso da auto-avaliação das escolas*. II Seminário Internacional “Auto-avaliação de Escolas: Perspectivas Metodológicas”, FPCE/UP, 23 de Janeiro de 2010. Retirado de <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/argme/seminariointernacional02.php>
- Bastos, A. V. B. (2002). Mapas cognitivos e a pesquisa organizacional: explorando aspectos metodológicos. *Estudos de Psicologia*, 7 (Volume Especial), 66-77. Retirado de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2002000300008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2002000300008&script=sci_arttext)
- Batista, S. P. M. (2010). *Das políticas educativas aos seus modos de apropriação: a relação escola/comunidade no contexto da «Autonomia»*. Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Becker, H. S. (1998). *Tricks of the trade: how to think about your research while you're doing it*. Chicago: University of Chicago Press.
- Béjar, J. (n.d.). *La evaluación del Centro Educativo*. Retirado de <http://cursos.cepcastilleja.org/file.php/1/formacion/articulos/evalucentro.pdf>.

- Bell, J. (2005). *Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education, helth and social science*. (4ª Edição). Glasgow: Bell y Brain.
- Benedito, N. D. S. (2007). *Centralização de sistemas educativos e autonomia dos atores organizacionais. Processos colectivos de interpretação das orientações centrais*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Bertran, A. A. (2008). Hacia un modelo sistémico de evaluación del sistema educativo. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. 1-10. Retirado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/416Arbos.pdf>
- Bettencourt, A. M. (2011). Discurso de abertura da Conferência realizada no Seminário “Participação dos Pais na Escola”, realizado pelo Conselho Nacional de Educação, no dia 10 de maio de 2011, em parceria com a Fundação Pro Dignitate.
- Boaduo, N. A-P (2011). Systematic analysis and interpretation of collected data for a research study: A practical methodological framework for writing research report. *Educational Research and Review*. 6 (2), 140-146. Retirado de <http://www.academicjournals.org/ERR>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (1997). A escola como organização que aprende. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 79-100.
- Bolívar, A. (2003). “Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas”. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 7 (1-2), 1-11. Retirado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/15160>
- Bolívar, A. (2006). Evaluacion institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gestão em Ação*, 9 (1), 37-60. Retirado de <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/ga%20912006-Abolivar.pdf>
- Bolívar, A. (2007). *A capacitação como um meio para reforçar a autonomia das escolas*. Conferência A escola face a novos desafios. Presidência Portuguesa da União Europeia. Lisboa: Parque das Nações. 2-3 de novembro de 2007.
- Borralho, A. (2012). Prefácio. In I. Fialho & H. Salgueiro (Org.), *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso*. Évora: CIEP/Universidade de Évora, 5-6.
- Brandalise, M. (2007). *Auto-avaliação de escolas: processo construído coletivamente nas instituições escolares*. Tese de Doutoramento, Universidade Católica de S. Paulo, S. Paulo, Brasil.
- Brigas, J. M. (2012). *Modelos de avaliação externa das escolas*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa. Retirado de

[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2203/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_J\\_B.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2203/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_J_B.pdf)

- Burgess, R. G. (1985). *Issues in educational research-qualitative methods*. London: The Falmer Press, 152-174.
- Burgess, R. (1997) *A pesquisa de terreno*. Oeiras.
- Campos, M. L. R. S. R. (2008). *Importância da supervisão e da inspecção no âmbito do projecto EAAE*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Canário, R. (2009). Quatro anos de governação de Maria de Lurdes Rodrigues. Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa. *A página da educação*. 169, série II, 10-15.
- Cardoso, S. I. de J. (2011). *A avaliação da qualidade em agrupamentos de escolas: aplicação do modelo CAF*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Carrasqueiro, E. (2009). Práticas de avaliação interna de uma escola: a pertinência da autoavaliação. *Actas do X Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 3935-3945.
- Carvalho, G. M. (2012). *Um olhar crítico sobre o processo de autoavaliação da Escola Secundária de Rio Tinto*. Trabalho de Projeto de mestrado para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto.
- Carvalho, N. F. C., & Melão, N. F. R. (2009). Avaliação e qualidade: dois conceitos indissociáveis na gestão escolas. *Revista de Estudos Politécnicos - Tékhne*, VII (12), 193-214. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/tek/n12/n12a11.pdf>
- Clímaco, M. C. (1990). A avaliação e a renovação das escolas: indicadores de desempenho. *Inovação*, 3(4), Lisboa: ME/IIE, 109-116.
- Clímaco, M. C. (1992). *Monitorização e práticas da avaliação das escolas*. Lisboa: ME/GEP.
- Clímaco, M. C. (2002). *Relatório da avaliação integrada*. Lisboa: ME/IGE.
- Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Clímaco, M. C. (2010). Políticas de avaliação de escolas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 9-21. Retirado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num3/art1.pdf>
- Conselho Nacional de Educação (2005). *Estudo sobre avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos* [Versão eletrónica]. Retirado de [http://www.confap.pt/docs/cne\\_avaliacao.pdf](http://www.confap.pt/docs/cne_avaliacao.pdf)
- CNE (2008). *Parecer sobre avaliação externa de escolas*. Lisboa: CNE.

- CNE (2011). Recomendação nº 1/2011. Recomendação sobre avaliação das escolas. Lisboa: CNE.
- Coelho, I., Sarrico, C. & Rosa, M. J. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7 (2), 56-67.
- Correia, A. P. S. O. (2007). Contributos do projeto educativo para o trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores. Estudo de um caso. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa. [Texto policopiado]
- Correia, S. (2006). *Dispositivo de auto-avaliação de escola: intenção e acção. Um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Correia, S. M. T. (2011). *Dispositivo de autoavaliação de escola: entre a lógica do controlo e a lógica da regulação*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Costa, J. A. (2007). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do rei... In CNE-ME (Ed.), *Atas do Seminário Avaliação das Escolas – Modelos e Processos*. Lisboa: CNE, 229-236.
- Coutinho, C. & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), CIEd - Universidade do Minho, 221-243.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12 (1), 5-15.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, vol. XII (2), 455-479.
- Curado, I. M. F. (2010). *Auto-avaliação – Um estudo de caso numa escola secundária*. Dissertação de Mestrado, Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Davies, D. (2011). *Escolas, comunidades e democracia*. Conferência realizada no Seminário “Participação dos Pais na Escola”, realizado pelo Conselho Nacional de Educação, no dia 10 de maio de 2011, em parceria com a Fundação Pro Dignitate.
- Della Porta, D., & Keating, M. (Edit). (2008). *Approaches and methodologies in the social sciences – a pluralist perspective*. Cambridge: University Press.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a educação no século XXI*. UNESCO/Edições ASA.
- DGAEP (2012). *CAF Educação* (Estrutura comum de avaliação. Adaptada ao setor da educação). Retirado de [www.caf.dgaep.gov.pt](http://www.caf.dgaep.gov.pt)



- Dias, N. F. de C. & Melão, N. F. R. (2009). Avaliação e qualidade: dois conceitos indissociáveis na gestão escolar. *Revista de Estudos Politécnicos*, Vol. VII (12), 193-214.
- Dias Sobrinho, J. (2003). *Avaliação. Políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez Editora.
- Dias Sobrinho, J. (2008). Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação* (Campinas), 13, 193-207.
- Domingues, I. (2006). Modelo de análise da estruturação das práticas de gestão da qualidade. In I. B. Icart & A. A. Alarcón (Comps). *Sociologia de la empresa y de las organizaciones*. Barcelona: Egado Editorial, 97 -114.
- Duarte, R. (2002). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, 115, pp. 139-154. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas, *Educar*. 24. Curitiba: Editora UFPR, 213-225.
- Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). Lisboa: CIES-ISCTE. (CIES e-Working Paper, 60). Retirado de [http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60\\_Duarte\\_003.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf)
- Ducrot, O. (1984), Enunciação, in *Enciclopédia Einaudi*, 2, Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 368-393.
- Ebbutt, D. (1985) Educational action research: some general concerns ad specific quibbles. In R. Burgess (Ed.), *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*. Lewes: Falmer, 152-174.
- Eco, U. (1997). *O signo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Escudero, T. (1997). Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. *RELIEVE*, 3 (1) [on-line]. Retirado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm)
- Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Farah, M. F. S. (2008). Disseminação de inovações e políticas públicas e espaço local. *O&S*, 15 (45) - Abril/Junho, 107-126.
- Farias, W. S. (2000). Compreensão e resumo de textos: alguns aspetos teóricos e experimentais. *Revista de Letras*, 22 (1 e 2), 103-110.
- Faubert, V. (2009). *School evaluation: current practices in OECD countries and a literature review*. OECD Education Working (Paper Nº 42).
- Favinha, M., Silvestre, M. J., & Magro-C, T. (2011). Monitorizar resultados para avaliar segundo a lógica de ciclo: tecnologia de suporte avaliativo do Projecto TurmaMais. In I. Fialho & H.

Salgueiro (Eds.), *TurmaMais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos*. Évora: Universidade de Évora – CIEP.

- Felício, F., & Fernandes, R. (2005). O efeito da qualidade da escola sobre o desempenho escolar: uma avaliação do ensino fundamental no estado de São Paulo. *Anais do XXXIII Encontro Nacional de Economia*. Retirado de <http://www.anpec.org.br/encontro2005/artigos/A05A157.pdf>
- Fernandes, A. (2007). Dimensão integrativa do planeamento estratégico. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão [On-line]*, 14-19.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, 18, 64-66.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Cacém: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 33 (3), 581-600. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a13v33n3.pdf>
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens. Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2009a). Avaliação das aprendizagens em Portugal. Investigação e teoria da actividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 87-100. Retirado de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Fernandes, D. (2009b). Nota de apresentação: avaliação em educação: perspetivas ibero-americanas. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 3-6. Retirado de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Fernandes, N. M. (2011). *Desenvolvimento de habilidades de leitura de textos a partir da análise de pressupostos e subentendidos*. [on-line] Retirado de <http://www.filologia.org.br/ixsenefil/anais/11.htm>
- Fernández Díaz, M. J. (1997). Evaluación de centros educativos. *RELIEVE*. 3 (1) [On-line]. Retirado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1\\_0.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_0.htm)
- Ferreira, E., & Espogeira, M. (2009). Avaliação da escola como um dispositivo de prática reflexiva dos professores: a *aprendizagem*, a *vontade*, a *emoção*, e a *partilha*. X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Bragança.
- Ferreira, F. I. (2010). O estado avaliador e as formas de apoio externo às escolas: ensinar e controlar as escolas ou escutar e aprender com elas? *Elo*, 17, 51-58.

- Ferreira, I., & Teixeira, A. R. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, 331-350. Retirado de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8804.pdf>
- Ferrer, A. T. (2003). Que variáveis explicam os melhores resultados nos estudos internacionais? In J. Azevedo (Coord.). *Avaliação dos resultados escolares. Medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Lisboa: Edições ASA, 75-102.
- Ferrer, A. T. (2008). Evaluación y cambio de los sistemas educativos: la interacción que hace falta. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. [online], 16 (59), 275-296. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000200007>
- Fialho, I. (2009a). A Avaliação Externa das escolas. Desafios e oportunidades de melhoria na qualidade do ensino. *Educação*. Retirado de <http://webs.ie.uminho.pt/avaliacaoexternaescolas/Texto%20Isabel%20Fialho%20texto.pdf>
- Fialho, I. (2009b). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*, 7 (4), 99-116. Retirado de <http://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/5088/1/Artigo%20IFialho%20Rev%20Temas%20e%20Problemas.pdf>
- Fialho, I. (2011). A avaliação externa das escolas no Alentejo. In Bravo Nico (Coord.), *Escola(s) do Alentejo: um mapa do que se aprende no sul de Portugal*. Mangualde (Portugal): Edições Pedago, 262-271.
- Fialho, I., Cid, M., Silvestre, M. J., & Gomes, S. (2010). Avaliação, escola e excelência. Índícios organizacionais de uma relação. Comunicação apresentada no XI Congresso da AEPEC - *Da exclusão à excelência. Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação*. Universidade de Évora, Évora, 16 a 18/09/2010. Retirado de <http://hdl.handle.net/10174/5091>
- Fialho, I., Oliveira, J., & Ferrinho, L. (2010). Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola: análise dos resultados da avaliação externa das escolas e agrupamentos da Península de Setúbal. Comunicação apresentada no XI Congresso da AEPEC - *Da exclusão à excelência. Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação*. Universidade de Évora, Évora, 16 a 18/09/2010. Retirado de <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5090/1/Capacidade%20de%20auto-regula%C3%A7%C3%A3o%20e%20melhoria%20da%20escola%20%28%C3%BAltimo%29.pdf>
- Fialho, I., Saragoça, J., Silva, C., & Fialho, C. (2010). Avaliação da qualidade das escolas no Alentejo: o desafio da auto-avaliação – *Actas do XI Congresso da AEPEC*, Universidade de Évora.

- Fialho, I., Sebastião, L., & Salgueiro, H. (2010). *Relatório de Meta-avaliação. Programa Mais Sucesso Escolar – TurmaMais*. M. E – DGIDC / UÉ – CIEP.
- Fialho, I. & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da melhoria eficaz da escola. In I. Fialho & J. Verdasca (Org.), *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso*. Évora: CIEP/Universidade de Évora, 17-44.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (2008). A avaliação de escola: questões, tendências e modelos. In J. M. Alves & E. A. Machado (2008) (Org.), *Avaliação com sentido(s). Contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores, 41-75.
- Figueiredo, A. M. (2001). Uma visão espacial da estratégia e das prioridades de desenvolvimento económico e social para Portugal. *Prospectiva e Planeamento*, 7, Porto: Faculdade de Economia do Porto, 13-41.
- Formosinho, J. (1989). De serviço de estado a comunidade educativa – uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista portuguesa de educação*, 2 (1), Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (2003). A governação das escolas em Portugal – da «governação democrática» à gestão participada. *Administração e gestão das escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul, 23-35.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2010). Da avaliação ao contrato-programa de desenvolvimento da escola: as preocupações pedagógicas e curriculares dos gestores escolares. *Atas do 22º Colóquio Internacional da ADMEE-EUROPE – Avaliação e Currículo*, 471-489.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2010). Escola, auto-avaliação e desenvolvimento organizacional. *Elo*, 17, 41-50.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Autonomia da escola, organização pedagógica e equipas educativas. In I. Fialho & J. Verdasca (Org.), *TurmaMais e sucesso escolar. Fragmentos de um percurso*. Évora: CIEP/Universidade de Évora, 45-74.
- França, J. M. (2012). Os implícitos no ensino da leitura: pressupostos e subentendidos. *Interdisciplinar*. Ano VII, 16, 61-75. Retirado de [http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ\\_INTER\\_16/INTER16\\_005.pdf](http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_16/INTER16_005.pdf)
- Freitas, L. C. (2005). Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, 26, 911-933.
- Freitas, C. V. (n.d.). *Gestão e avaliação de projectos nas escolas*. ME – IIE.

- Frota, A. P. R. A. (2010). *Gestão escolar e culturas docentes. O público e o privado em análise*. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Fundação Manuel Leão (n.d.). *Programa AVES. Referencial genérico*. Retirado de <http://www.fmleao.pt/ficheiros/ProgramaAVES.pdf>
- Fundação Manuel Leão (2002). Programa AVES. Referencial genérico. In J. Azevedo (Ed.), *Avaliação das Escolas: Consensos e Divergências*. Porto: ASA, 69-80.
- Germano, A. R. Lima (2011). *Avaliar a auto-avaliação das escolas: contributos para uma proposta de referentes*. Relatório de Estágio de mestrado. Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança.
- Gomes, S., Silvestre, M. J., Fialho, I., & Cid, M. (2011). Modelos e práticas de (auto)avaliação em escolas do Alentejo. *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A Coruña. Universidade da Coruña [CD-ROM] ISSN: 1138-1663.
- Gonçalves, M. (2005). Da polifonia à argumentação: re-exame de *peu / un peu*. *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*. Vol. 2. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 759-770.
- Gonçalves, M. J. (2009). *Avaliação externa das escolas: quando um agrupamento pretende uma escola de qualidade...* Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa – Faculdade de Ciências, Lisboa.
- Governo de Portugal (2012). *Programa do XIX Governo Constitucional*. [On-line]. Retirado de [http://www.jornaldenegocios.pt/archivos/2011\\_06/programagovernopsdcds.pdf](http://www.jornaldenegocios.pt/archivos/2011_06/programagovernopsdcds.pdf)
- Governo de Portugal (2012). *O Ministério da Educação e Ciência e os Memorandos*. [On-line]. Retirado de <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/o-ministerio-e-os-memorandos/o-ministerio-e-os-memorandos.aspx>
- Governo de Portugal (2012). *Proposta de alteração ao regime de autonomia, administração e gestão escolar*. [On-line]. Retirado de <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-atualizado/20120211-prop-autonomia-escolas.aspx>
- Guerreiro, H. (2011), *O projecto educativo municipal do Concelho de Odemira. Das Cartas Educativas ao Projecto Educativo Local*. Conferência proferida em 25 de novembro de 2011, no Atelier Educação do Projeto Agenda 21 Local «Novas perspectivas sobre a Municipalização da Educação». Figueira da Foz. Retirado de <http://agenda21figfoz.com/website/images/phocadownload/Atelier/HelderGuerreiro.pdf>
- Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 ( 2), Brasília, 201-210.

- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2006). *Os professores em tempo de mudança*. Porto: Ed. ASA.
- Howarth, D. (2005). Applying discourse theory : The method of articulation. In D. Howarth and J. Torfing (Eds.), *Discourse theory and european politics: identity, policy and governance*. London: Palgrave, 316-349.
- IGE (Coord. M<sup>a</sup> do Carmo Clímaco). (2002). *Avaliação integrada das escolas. Relatório nacional. Ano Lectivo 2000-2001*. ME-IGE.
- IGE (2007). *Plano de Actividades 2007*. Lisboa: Ministério da Educação (ME).
- IGE (2007). *Avaliação externa das escolas – Relatório nacional 2006-2007*. Lisboa: ME.
- IGE (2009). *Avaliação externa das escolas 2007-2008 – Relatório*. Lisboa: ME.
- IGE (2009). *Avaliação externa das escolas 2008-2009 – Relatório*. Lisboa: ME.
- IGE (2010). *Programa de acompanhamento auto-avaliação das Escolas 2010 - Relatório*. Lisboa: ME.
- IGE (2012). *Avaliação externa das escolas: avaliar para a melhoria e a confiança - 2006-2011*. Lisboa: MEC. Retirado de [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_2006\\_2011\\_RELATORIO.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf)
- IGEC (2011). *Avaliação Externa das Escolas – Novo Ciclo. Relatório final do GT de 2006*. Retirado de [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_06\\_RELATORIO\\_GT.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_RELATORIO_GT.pdf)
- IGEC (2011). *Quadro de referência para a avaliação externa das escolas*. Retirado de [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2\\_2011/AEE\\_11\\_12\\_%281%29\\_Quadro\\_referencia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_%281%29_Quadro_referencia.pdf).
- IGEC (2012). *Boletim Informativo da Inspeção-Geral da Educação e Ciência*. 1-3. Retirado de [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Boletins/IGE\\_Informacao\\_01\\_03\\_2012.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Boletins/IGE_Informacao_01_03_2012.pdf)
- Jorro, A. (2009). L'intervention éducative du chef de l'établissement : reconnaissance des acteurs et processus de transformation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (1), 131-145.
- Keating, M. (2008). Culture and social silence. In D. Della Porta & M. Keating (Edit.), *Approaches and methodologies in the social sciences – a pluralist perspective*. Cambridge: University Press, pp. 99-117.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, California, Academic Press.
- Lamy, F. (2009). Supervisão pedagógica. *Revista Correio da Educação [On-line]*, 339.

- Lather, P. (2006). Paradigm proliferation as a good thing to think with: teaching research in education as a wild profusion. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19 (1), 35-57.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA Editores.
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem fronteiras*, 6 (2), 76-81, jul/dez.
- Leite, C., Rodrigues, L., & Fernandes, P. (2006). A auto-avaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação – um olhar reflexivo a partir de uma situação, *Estudos Curriculares*, ano 4, 1, Braga: Universidade do Minho, 21-45.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). A auto-avaliação das escolas no sistema educativo português: do discurso legal aos sentidos dos processos em curso. *Elo*, 17, 58-70.
- Libâneo, J. C. (2009). As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. *Presente! Revista de Educação*, CEAP-Salvador, Brasil, 1-12.
- Lima, L. (2009). Entrevista sobre “Autonomia, administração e gestão das escolas”. In *A página da educação*, Porto: Profedições, 32-35.
- Lima, L., Pacheco, J. A., Esteve, M., & Canário, R. (2006). *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Macbeath, J., & McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation. What's in it for schools?*. London: Routledge Falmer.
- Machado, E. A. (2010). A auto-avaliação de escola: que lógica(s) de regulação?. *Elo*, 17, 23-32.
- Machado, J. (Coord.) (2001a). *Formação e avaliação institucional*. Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul. Braga, 49-60. Retirado de <http://www.cfae-braga-sul.rcts.pt/publica/Forma%E7%E3o%20e%20Avali%E7%E3o%20Institucional.pdf>
- Machado, J. (2001b) Escola e avaliação interna. Formação e avaliação organizacional, In Machado, J. (Coord.), *Formação e avaliação institucional*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul, 49-60.
- Maia, I. C. G. M. (2011). *Diagnóstico dos processos de auto-avaliação nas Instituições de ensino público não-superior: a influência da avaliação externa nas práticas de auto-avaliação*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra – Faculdade de Economia, Coimbra.



- Mann, S. & Richards, K. (n.d.). *Research Methods. Introduction to Qualitative Research*. [Texto on-line]. Retirado de [http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/degrees/ma/core/research\\_methodology/ma\\_introduction\\_to\\_qualitative\\_research\\_sm\\_kr.pdf](http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/degrees/ma/core/research_methodology/ma_introduction_to_qualitative_research_sm_kr.pdf)
- Marques, R. (1993). *A Escola e os Pais - como colaborar?*. Lisboa, Texto Editora.
- Martins, M. F. S. (2011). Os rankings das escolas em Portugal: explorando alguns dos seus efeitos. *Revista Eletrônica de Educação*. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, Brasil, v. 5, 1, 91-109. Retirado de <http://www.reveduc.ufscar.br>.
- Marzano, R. J. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – da investigação à prática*. Porto: Edições ASA.
- Massukado, M. S. (2008) Análise comparativa de estratégias qualitativas de investigação: possibilidades para a pesquisa em turismo. *Turismo & Sociedade*. 1 (1). Curitiba, Brasil, 9-7.
- Mateus, M. (2008) *Dinâmica, política organizacional e lógica de acção, na constituição e funcionamento de um Agrupamento Horizontal de Escolas*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa. Retirado de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/807/4/16606\\_TRABALHO%2520FINAL%255B1%255D%2520%28word%29.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/807/4/16606_TRABALHO%2520FINAL%255B1%255D%2520%28word%29.pdf).
- Mayring, Ph. (2000). *Qualitative content analysis* [28 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line], 1(2), Art. 20. Retirado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>
- McNamara, G.. & O'Hara, J. (2005). Internal review and self-evaluation: the chosen route to school improvement in Irland? *Studies in Educational Evaluation*, 31, 267-282.
- McNamara, G.. & O'Hara, J. (2008). The importance of the concept of self evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 173-179.
- Melo, R. E. Q. (2009). *Auto-avaliação e regulação nas escolas. O projeto QUALIS de auto-avaliação das escolas e unidades orgânicas da Região Autónoma dos Açores*. Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Meuret, D., MacBeath, J., Schratz, M., & Jakobsen, L. B. (2005). *A história de Serena – Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: ASA Editores
- Mintzberg, H. (1996) *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Mintzberg, H. (2003). *Criando organizações eficazes: estruturas em cinco configurações*. São Paulo: Atlas.



- Monteiro, A. M. G. P. (2006). *A participação dos alunos no conselho pedagógico: estudos de caso*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.
- Monteiro, J. M. O. (2009). *Auto-avaliação de uma escola básica 2.ª e 3.ª ciclos: aplicação do Modelo CAF*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, 37 (22), 7-32.
- Moreira, L. T. (2010). Dois anos de desenvolvimento do Projeto Fénix. In Alves, J. M. (Org.), *Projecto Fénix – Relatos que contam o sucesso*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 19-45.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação – Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgan, A. (2010). Discourse Analysis: An overview for the neophyte researcher. *Journal of Health and Social Care Improvement*. Retirado de <http://www.wlv.ac.uk/pdf/Discourse%20analysis%20Dr%20A%20%20Morgan.pdf>
- Morgan, G. (1998). *Imagens da Organização*. S. Paulo: Atlas.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mota, A., & Sanches, I. (2011). Apoios tecnológicos para todos: sonho ou realidade? Contributo para o estudo dos Centros de Recursos TIC para a Educação Especial. *Indagatio Didactica*, 3 (2), junho, 34-55.
- Mourão, M. B. (2009). *A autoavaliação das escolas. O olhar dos atores*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Myers, M. D. (1997). *Qualitative research in information systems*. [On-line]. Retirado de <http://www.qual.auckland.ac.nz/>
- Nassehi, A.; Hagen-Demszky, A.; Mayr, K. (2007). *The structures of knowledge and of knowledge production*. Literature review (part 8). Project KNOWandPOL. Retirado de <http://www.knowandpol.eu>
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero.
- Nikander, P. (2006). Constructionism and discourse analysis. In A. J. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of Constructionist Research*. Guilford Publitions. Retirado de <http://www.helsinki.fi/sosiaalipsykologia/arkisto/nikander.pdf>
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e formação docente*. [On-line]. Retirado de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)

- Nóvoa, A. (Org.) (1995). *As organizações escolares em análise* (2ª edição). Lisboa: Edições Dom Quixote /IIE.
- Nóvoa, A. (1999). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (1999). *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Dom Quixote, 1-8. Retirado de <http://files.embedit.in/embeditin/files/HgXpLObzt/1/file.pdf>
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. Conferência «Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida», realizada em Lisboa (27 e 28 de setembro de 2007), no quadro das iniciativas da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.
- Nóvoa, A. (2009). *Educação 2021: para uma história do futuro*. [on-line]. Retirado de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232\\_1681-5653\\_181-199.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf)
- OCDE (2009). Faubert, V. (2009). *School evaluation: current practices in OECD countries and a literature review*. OECD Education Working (Paper No. 42). Retirado de <http://search.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?doclanguage=en&cote=edu/wkp%282009%2921>
- OCDE (2012). Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. OECD Publishing.
- Oliveira, B., Coragem, C., & Martins, E. (Coord.). (2000). *Manual para a Elaboração da Carta Educativa*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento.
- Oliveira, I. M. B. (2011). *Contributos do Plano da Matemática II para o desenvolvimento profissional dos professores*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Oliveira, M. C. G. L. (2010). *Relação escola-família e participação dos pais*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto.
- Oliveira, P. G. (2007). Projeto-piloto de avaliação das escolas. *Noesis [on-line]* 70. DGIDC.
- Oliveira, P. G. de, Clímaco, M. C., Carravilla, M. A., Sarrico, C., Azevedo, J. M., & Oliveira, J. F. (2006). *Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Outeiro M. L. C. A. (2011). *Auto-avaliação de escolas: atitude dos professores*. Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Pacheco, J. (1998). A avaliação da aprendizagem. In L. Almeida e J. Tavares (Org.), *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Porto Editora, 111-132.
- Pacheco, J. A. (2004). A (difícil) construção da profissionalidade docente. *Revista Educação*, 29 (2), CIED, Universidade do Minho, Braga.

- Pacheco, J. (2006). Currículo, investigação e mudança. In L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteve & R. Canário (2006). *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Retirado de <http://espacoseducativos.files.wordpress.com/2007/05/a-educacao-em-portugal-1986-2006-alguns-contributos-de-investigacao.pdf>
- Pacheco, J. (2009). *A avaliação externa das escolas: teorias e modelos*. Conferência realizada no Seminário “Avaliação Externas das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto”, realizado na Universidade do Minho, no dia 13 de Julho de 2010, em colaboração com a Inspeção-Geral da Educação.
- Pacheco, J. (2010). Avaliação de escolas. O lugar da autoavaliação. *ELO* 17, 79-83.
- Pacheco, J. (2011). Currículo, aprendizagem e avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17 (17), 75-90. Retirado de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2366>
- Pacheco, J. (2012). *Investigação em avaliação. Para uma síntese das dissertações do Projeto PostcaVET da Universidade do Minho e da Universidade de Cabo Verde*. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/16644?mode=full>
- Pädagogisches Institut für die Deutsche Sprachgruppe. (2007). Declaração Syneva. [Versão electrónica]. Retirado de [http://network.syneva.net/file.php/1/SYNEVA\\_Declaration/PT\\_SYNEVA\\_Seiten.pdf](http://network.syneva.net/file.php/1/SYNEVA_Declaration/PT_SYNEVA_Seiten.pdf)
- Page, R. N. (1997) Teaching about validity. in *International journal of qualitative studies in education*, 10 (2), 145-155.
- Perrenoud, Ph. (1998). A avaliação dos estabelecimentos escolares: um novo Avatar da ilusão cientifista?. *Idéias*, 30, 194-205.
- Perrenoud, Ph. (1999). Construir competências é virar as costas aos saberes? In *Pátio. Revista pedagógica*, Porto Alegre, Brasil, 11, Novembro, 15-19.
- Perrenoud, Ph. (2002). *Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço*. Retirado de [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2002/2002\\_14.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_14.html)
- Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In Azevedo, J. (Coord.). *Avaliação dos resultados escolares. Medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Lisboa: Edições ASA, 103-126.
- Pinho, P. D. B. (2011). *Reflexos da avaliação externa na organização escolar: um estudo num Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo*. Dissertação Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.

- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3 (1), 3-18.
- Ponte, J. P. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na educação e na formação de professores: Que desafios? *Revista Ibero-Americana de Educação*, 24, 63-90.
- Ponte, J. P. (2004). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In E. Castro & E. Torre (Eds.), *Investigación en educación matemática* (pp.61-84). Coruña: Universidad da Coruña. Republicado em 2008, *PNA - Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 2 (4), 153-180.
- Projeto I-PROBE NET- *Un réseau thématique Comenius 3 sur l'auto évaluation à l'école. Créez un miroir pour votre école*, financiado através do Programa Socrates. Retirado de <http://www.i-probenet.net/>
- Punch, K. (1998/2005). *Introduction to social research: quantitative & qualitative approaches*, London: SAGE Publications.
- Quivy, R., & van Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramalho, G. (2003). As aprendizagens no sistema educativo português: principais resultados de estudos realizados. In J. Azevedo (Coord.), *Avaliação dos resultados escolares. Medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Lisboa: Edições ASA, 3-74.
- Ramos, I. M. L. (2005). *Sistemática de avaliação institucional para os centros de educação profissional*. Brasília: UNESCO/Representação no Brasil.
- Rebordão, I. (2010). *A avaliação das escolas no quadro actual das políticas públicas de educação*. Relatório do Projeto de Mestrado, Universidade de Lisboa - Instituto de Educação, Lisboa.
- Reis, M. P. I. F. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma reconstrução de proximidade para uma escola de sucesso*. Tese de Doutoramento, Universidade de Málaga e E.S.E João de Deus.
- Reis, S. (2009). *Projecto QUALIS – qualidade e sucesso educativo na Região Autónoma dos Açores*. Palma de Maiorca: Universidade Católica Portuguesa.
- Resende, J. M., & Dionísio, B. M. (2005). Escola pública como «arena» política: contexto e ambivalências da socialização política escolar. *Análise Social* [online]. 176, 661-680. Retirado de [http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S0003-25732005000400011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S0003-25732005000400011&script=sci_arttext)
- Ribeiro, J. C. de M. (2007). A construção do papel do Presidente da Escola na regulação local das políticas públicas de educação. *Sífyso – Revista de Ciências da Educação*. 4, 59-66.

- Ribeiro, J. F. M. (2012). *Sistema de benchmarking baseado na internet para as escolas secundárias portuguesas*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto.
- Ribeiro, S. C. M. (2009). *Inclusão social dos jovens com deficiência mental: o papel da formação profissional*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto.
- Richonnier, M. (2007). Que escolas para o século XXI? A abordagem da União Europeia. In IGE. *Conferência «As escolas face a novos desafios»*, Lisboa, 27-47.
- Rocha, A. P. L. (2012). Avaliação Externa de Escolas: resultados e autoavaliação. Que Relação?. *Foro de Educación*, 14, 207-223.
- Rocha-Pinto, S., Freitas, A., & Maisonnave, P. (2010). Métodos interpretativistas em administração: implicações para pesquisadores. *Revista de Administração FACES Journal*, 115-127.
- Rodrigues, M. L. (2010). Desafios das políticas educativas. In J. M. Alves (Org.), *Projecto Fénix – Relatos que contam o sucesso*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 13-17.
- Rubin, H., & Rubin, I. (1995). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sá, V. (2009). A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, 17 (62), 87-108, jan./mar.
- Sá, V. e Antunes, Fátima (2007). Públicos e (des)vantagens em educação: escolas e famílias em interacção. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 129-161.
- Sanders, J. R. & Davidson, E. J. (2003). A model for school evaluation. In T. Kellaghan, D. Stufflebeam & L. A. Wingate (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (807-826). Chicago: Kluwer Academic Publishers.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A. & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. OECD Publishing.
- Santiago, R. (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão*. Porto: Porto Editora, 9-14.
- Santos, A. A., Bessa, A. R., Pereira, D. S., Mineiro, J. P., Dinis, L. S., & Silveira, T. (2009). *Escolas de futuro. 130 boas práticas de escolas portuguesas. Para diretores, professores e pais*. Porto: Porto Editora/EPIS.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada – Porquê, o quê e como?. In *Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens – Das concepções às práticas* (pp.77-84). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

- Santos, T. J. C. P. (2009). A Avaliação interna na organização escolar. *Avaliação e currículo: Atas do 22º Colóquio Internacional da ADMEE - Europe*. Braga: Universidade do Minho, 300-314. Retirado de [http://webs.iep.uminho.pt/admee/pt/actas/ActasFinal\\_PDF/24\\_T3\\_C6Santos.pdf](http://webs.iep.uminho.pt/admee/pt/actas/ActasFinal_PDF/24_T3_C6Santos.pdf)
- Santos Guerra, M. (2000). *A Escola que Aprende*. Porto: ASA Editores.
- Santos Guerra, M. A. (2002). *Como um espelho – avaliação qualitativa das escolas*. Retirado de [http://www.cursoverao.pt/c\\_2001/MiguelGuerra1.htm](http://www.cursoverao.pt/c_2001/MiguelGuerra1.htm)
- Saragoça, J., Fialho, I., Silva, C., & Fialho, J. (2012). Avaliação da qualidade das escolas alentejanas: o desafio da auto-avaliação. In M. F. Patrício et al. (Orgs), *Da exclusão à excelência: caminhos organizacionais para a qualidade da educação*. Lisboa: AEPEC (no prelo).
- Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Serra, P. (1996). *Retórica e argumentação*. Universidade da Beira Interior. Retirado de [http://www.bocc.ubi.pt/pag/jpserra\\_retorica.pdf](http://www.bocc.ubi.pt/pag/jpserra_retorica.pdf)
- Sierra, F. S. (1999). Uma alternativa multidisciplinar à interpretação organizacional da instituição escolar: a análise sociocrítica do fenómeno escolar. In J. Barroso (Coord.), *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 151-165.
- Silva, A. M. C. C. (2005). *Formação e construção de identidade(s). Um estudo de caso centrado numa equipa multidisciplinar*. Tese de Doutoramento em Educação, Braga: Universidade do Minho.
- Silva, A. S. (1997). A linguística cognitiva. Uma breve introdução a um novo paradigma em linguística. *Revista portuguesa de humanidades*, ISSN 0874-0321, 1-2 (1), 59-101. Retirado de <http://www.facfil.ucp.pt/lingcognit.htm>
- Silva, C. R., Gobbi, B. C., & Simão, A. A. (2005). O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organizações rurais e agroindustriais*, Lavras, 7 (1), 70-81.
- Silva, J. A. R. V. (2006). *Avaliação e inspecção das escolas: estudo de impacte do Programa de Avaliação Integrada*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Silva, J. M. (2011a). *Da república dos professores à escola da comunidade*. Comunicação apresentada ao XXXII Encontro Nacional das Associações de Pais, 24 e 25 de Fevereiro de 2007, Cine-Teatro Caracas, Oliveira de Azeméis. Retirado de <http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/414/1/comunicacao.pdf>
- Silva, J. M. (2011b). *Liderança e autonomia. Da teoria progressista à prática retrógrada*. Comunicação apresentada na conferência Escolas, Pais, Professores e Administradores

- Escolares, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria, 17 de Maio de 2011. Homenagem ao Prof. Don Davies. Retirado de <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/414/1/comunicacao.pdf>
- Silva, M. I. T. S. (2007). *Passo a passo, no interior do projecto. Um estudo sobre a inteligência da escola*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Silvestre, M. J., Fialho, I. & Cid, M. (2011). Avaliação de organizações escolares em Portugal. Estudo reflexivo dos relatórios da Avaliação Externa na região Alentejo. *Revista de Enfermagem UFPE [On Line]*, 5 (2), 533-542.
- Silvestre, M. J., Gomes, S., Fialho, I. & Cid, M. (2011a). *Interação escola, família e comunidade nas práticas de Autoavaliação das escolas: um estudo em escolas do Alentejo*. Comunicação apresentada no XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia – “Investigar, inovar e desenvolver: desafios das Ciências da Educação”, A Coruña, 7, 8 e 9 de setembro de 2011.
- Silvestre, M. J., Gomes, S., Fialho, I. & Cid, M. (2011b). *Interação escola, família e comunidade nas práticas de Autoavaliação das escolas: sinais de mudanças educacionais*. Comunicação apresentada no XI Congresso SPCE – “Investigar, inovar e desenvolver: desafios das Ciências da Educação”, Guarda, Portugal, 30 de junho a 2 de julho de 2011.
- Simões, G. M. J. (2007). A auto-avaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, 39-48. Retirado de <http://sisifo.fpce.ul>
- Simões, G. (2008). *Avaliação das escolas: questionamento sugerido pela investigação*. Comunicação apresentada ao CNE em 20/9/2010.
- Simões, G. M.J. (2010). *Auto-avaliação da escola – Regulação de conformidade e regulação de emancipação*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Simões, G. M. J. (2011). Autoavaliação das escolas: regulação de conformidade e regulação de emancipação. *Indagatio Didactica*, 4 (1), 165-179.
- Sousa, A., & Terrasêca, M. (2008). *Avaliação de escolas: que perfil de professor?*. Comunicação apresentada no V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar Trabalho Docente e Organizações Educativas, 2 e 3 de Maio de 2008, Aveiro: Universidade de Aveiro. Retirado de <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/producao/Avaliacao%20das%20escolas%20-%20que%20perfil%20de%20professor.pdf>
- Sousa, M. C. S. O. (2007). *A auto-avaliação institucional – um processo de responsabilidade e autonomia*. Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.

- Sousa Santos, B. (2007) (15ª Edição). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Souza, Y. S. (2004). Organizações de aprendizagem ou aprendizagem organizacional. *RAE-eletrônica*, 1 (3), Art. 5, jan./jun., 1-16. Retirado de <http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1812&Secao=ORGANIZA&Volume=3&Numero=1&Ano=2004>
- Souza, S., & Prado, V. J. (2009). *Imagens da escola como organização: uma análise comparativa entre o modelo burocrático e a anarquia organizada através de metáforas*. Comunicação apresentada no XXXIII Encontro da ANPAD, S. Paulo.
- Stake, R. (1995). The art of case study research (pp. 49-68). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stufflebeam, D. (2003). Institutionalizing evaluation in schools. In Kellaghan, T., Stufflebeam, D. & Wingate, L. A., *International handbook of educational evaluation*, 775-805. Chicago: Kluwer Academic Publishers.
- Swaffield, S. (2004). *Exploring critical friendship through leadership for learning*. 17th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI): Roterdão.
- Tedesco, J. C. (1999). *O novo pacto educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Teixeira, C. M. S. R. V. (2011). *Percepções sobre Liderança, Clima Escolar e Participação Docente numa Escola Secundária da Região Autónoma dos Açores*. Tese de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Tenório, R. M. (2012). Limites e possibilidades do uso de sistema de avaliação e seus indicadores para a gestão da educação básica com qualidade social: o projeto ProAGE. *Estudos IAT*, Salvador, 1 (2), 152-170. Retirado de <http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/viewFile/43/75>
- Teodoro, A., & Aníbal, G. (2007). A Educação em tempos de globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 13-26.
- Terra, B. R. C., & Plonski, G. (2006). Metodologias para formação de redes de desenvolvimento – Um estudo *benchmarking* da *Regional Innovation System – RIS*, na *União Européia - UE* e das Plataformas Tecnológicas – PLAT, no Brasil. XXIV Simpósio de Gestão da Inovação Tecnológica - Inovação em Redes & Redes de Inovação, 17 a 20 de outubro de 2006, Gramado, RS – Brasil.
- Terrasêca, M. (2010). *Avaliação externa - Porquê e para quê? Contributos para um parecer sobre a avaliação externa de escolas*. (Parecer apresentado ao CNE em Junho de 2010).
- Thurler, M. G. (2002). *L'autoévaluation de l'établissement scolaire comme moteur du changement*. Université de Genève. Retirado de <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes-2002/MGT-2002-01.html>



- Trigo, M. M. (1994). Programa Educação para todos/PEPT: uma revolução tranquila, mas necessária. *Em Aberto*, 14 (64). Retirado de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/970/874>
- Trincão, D. M. C. P.V. (2011). *Clima de escola, organização e liderança na perspectiva dos alunos. Um estudo de caso numa escola básica e secundária no concelho de Torres Novas*. Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-99. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n14/n14a06.pdf>
- van Dijk, T. A. (1981) Episodes as units of discourse analysis. In Tannen, D. (Ed.). *Analyzing discourse: text and talk*. Georgetown: Georgetown University Press, pp. 177- 195.
- van Dijk, T. A. (1996). A caminho de um modelo estratégico de processamento de discurso (J. A. Telles, Trad.). In I. V. Koch (Ed.), *Cognição, discurso e interação* (9-35). São Paulo: Contexto. (Original publicado em 1983).
- van Dijk, T. A. (2001a). Critical discourse analysis. In Deborah Schiffrin, Deborah Tannen, & Heidi E. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis*. (pp. 352-371). Oxford: Blackwell.
- van Dijk, T. A. (2001b). The discourse-knowledge interface. In Gilbert Weiss & Ruth Wodak (Eds.), *Critical discourse analysis. Theory and interdisciplinarity*. UK: Palgrave-MacMillan, 86-109. Retirado de <http://www.discourses.org/OldArticles/Discourse-knowledge%20interface.pdf>
- van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurso: una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategics in discourse comprehension*. New York, N.Y.: Academic Press.
- Veloso, L. et al. (2010). *Seminário EDUORG Escolas: resultados escolares, modelos organizacionais e perfis de liderança Projecto de Investigação - Sucesso escolar e perfis organizacionais. Um olhar a partir dos relatórios de avaliação externa*. Retirado de <http://www.cies.iscte.pt/projectos/ficha.jsp?pkid=408>  
<http://www.cies.iscte.pt/investigadores/ficha.jsp?pkid=350&a=-27102994>
- Veloso, L, Abrantes, P., & Craveiro, L. (2011). A Avaliação Externa de Escolas como processo social. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 33, 69-88.
- Veloso, L., Craveiro, D., & Rufino, I. (2012). Participação da comunidade educativa na gestão escolar. *Educação e Pesquisa*. [online]. 38(4), 815-832.

- Venesson, P. (2008). Case studies and process tracing: theories and practices. In D. Della Porta; & M. Keating (Edit.), *Approaches and methodologies in the social sciences – a pluralist perspective*. Cambridge: University Press, 223-239.
- Ventura, A. (2006). *Avaliação e inspecção das escolas: estudo de impacte do Programa de Avaliação Integrada*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ventura, A., Castanheira, P., & Costa, J. A. (2006). Gestão das escolas em Portugal. *Revista Iberoamericana sobre Qualidade, Eficácia e Mudança em Educação [On-line]*. 4 (4e), Retirado de [http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art9\\_hm.htm](http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art9_hm.htm)
- Verdasca, J. L. C. (2007). 'TurmaMais': uma experiência organizacional direccionada à promoção do sucesso escolar. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. [online]. 15 (55), 241-254. Retirado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362007000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000200005)
- Verdasca, J. L. C. (2010a). Programa Mais Sucesso Escolar: um desafio na afirmação da autonomia da escola. *Revista Alentejo Educação*, Évora: DREAlentejo, 31-34.
- Verdasca, J. L. C. (2010b). *Temas de educação, administração, organização e política*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vieira, C. M. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e credibilidade, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIII, 2, 89-111.
- Vignaux, G. (1988). *Le discours, acteur du monde. Enonciation, argumentation et cognition*. Paris : Ophrys.
- Yin, K. R. (2003). *Case study research: design and methods* (3ª Ed). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Revista Educação e Sociedade*, 28 (101), 1287-1302.
- Zay, D. (1999). A escola em parceria: conceito e dispositivo. In J. Barroso (Coord.), *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, pp. 151-165.

**REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS**

Lei nº 46/86, *Diário da República*, nº 237, Série I, de 14 de outubro; com as alterações introduzidas pela Lei nº 115/97, de 19 de setembro, e pela Lei nº 49/2005, de 30 de agosto

Resolução do Conselho de Ministro nº 29/91, *Diário da República*, nº 182, Série I-B, de 9 de agosto

Despacho nº 147-B/ME/96, *Diário da República*, nº 177, Série II, de 1 de agosto de 1996

Decreto-Lei nº 115-A/98, *Diário da República*, nº 102, Série I-A, de 4 de maio

Portaria nº 995/98, publicada no *Diário da República*, nº 273, Série I, de 25 de novembro

Lei nº 159/99, *Diário da República*, nº 215, Série I-A, de 14 de setembro

Decreto-Lei nº 6/2001, *Diário da República*, nº 129, 1.ª Série, de 5 de julho

Lei nº 30/2002, *Diário da República*, nº 294, Série I-A, de 20 de dezembro

Lei nº 31/ 2002, *Diário da República*, nº 294, Série I-A, de 20 de dezembro

Decreto-Lei nº 7/2003, *Diário da República*, nº 48, Série II-B, de 15 de janeiro

Portaria nº 200/2004, *Diário da República*, nº 29, Série II, de 4 de fevereiro

Lei nº 10/2004, *Diário da República*, nº 69, Série I-A, de 22 de março

Decreto-Lei nº 74/2004, *Diário da República*, nº 73, Série I-A, de 26 de março

Portaria nº 550-D/2004, *Diário da República*, nº 119, Série I-B, de 21 de maio

Despacho Conjunto nº 370/2006, *Diário da República*, nº 85, Série II, de 3 de maio

Despacho nº 546/2007, *Diário da República*, nº 8, Série II, de 11 de janeiro

Decreto-Lei nº 15/2007, *Diário da República*, nº 14, Série I, de 19 de janeiro

Decreto-Lei nº 75/2008, *Diário da República*, nº 79, 1ª Série, de 22 de abril

Despacho Normativo nº 55/2008, *Diário da República*, 2ª Série, nº 206, de 23 de outubro

Versão Portuguesa da Norma ISO 9001/ 2008, Retirada em 2012 de  
[https://www.mar.mil.br/cpce/arquivos/ISO\\_9001-2008.pdf](https://www.mar.mil.br/cpce/arquivos/ISO_9001-2008.pdf)

Decreto-Lei nº 224/2009, *Diário da República*, nº 177, 1ª Série, de 11 de setembro

Despacho nº 100/2010, *Diário da República*, nº 2, 2ª Série, de 5 de janeiro

Despacho nº 4150/2011, *Diário da República*, nº 45, 2ª Série, de 4 de março

Decreto-Lei nº 50/2011, *Diário da República*, nº 70, 1ª Série, de 8 de abril

Portaria nº 244/2011, *Diário da República*, nº 118, 1ª Série, de 21 de junho

Decreto-Lei nº 94/2011, *Diário da República*, nº 148, Série I, de 3 de agosto

Despacho Normativo nº 13-A/2012, *Diário da República*, nº 109, 2ª Série, de 5 de junho

Decreto-Lei nº 13/2012, *Diário da República*, nº 61, 1ª Série, de 2 de julho

Decreto-Lei nº 139/2012, *Diário da República*, nº 129, Série I, de 5 de julho

Despacho nº 13825/2011, *Diário da República*, nº 198, Série II, de 14 de outubro

Despacho nº 17169/2011, *Diário da República*, nº 245, 2ª Série, de 23 de dezembro

Decreto-Lei nº 137/2012, *Diário da República*, nº 126, 1ª Série, de 2 de julho

Lei nº 51/2012, *Diário da República*, nº 172, 1ª Série, de 5 de setembro

Despacho Normativo nº 24-A/2012, *Diário da República*, nº 236, 2ª Série, de 6 de dezembro

Resolução do Conselho de Ministros nº 112/2012, *Diário da República*, nº 252, 1ª Série, de 31 de dezembro

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE I

## Guião da entrevista (semiestruturada).

**Questão de partida:** *Quais os efeitos que a Avaliação Externa das Escolas operou nos resultados educativos e na qualidade do serviço educativo prestado?* (domínios 1. e 2. do Quadro de Referência da Avaliação Externa das Escolas, “Resultados” e “Prestação do Serviço Educativo”, respetivamente).

**Objetivos da investigação:**

- (i) *Conhecer as alterações que surgiram nas escolas, em consequência do processo de Avaliação Externa (AE), no que concerne aos “Resultados” e à “Prestação do Serviço Educativo”;*
- (ii) *Identificar padrões de alteração registados nas unidades de organização alvo de estudo, potenciadores da eficiência, eficácia e qualidade organizacionais;*
- (iii) *Explicar as divergências e/ou similitudes provocadas pelo impacto do processo da Avaliação Externa.*

<p><b>III</b> <b>Explicar as divergências ou similitudes encontradas nas eventuais alterações provocadas pelo impacto do processo de Avaliação Externa</b></p>	<p>- Conhecer a opinião dos inquiridos sobre os eventuais Planos de Melhoria, produzidos após a publicitação do resultado da AE.</p> <p>- Conhecer as relações entre o <i>feedback</i> organizacional, as alterações de práticas e a melhoria de resultados.</p> <p>- Conhecer a relação existente entre a análise dos resultados escolares e as tomadas de decisão ao</p>	<p>1. Após a receção do Relatório de AE, houve lugar à produção de um Plano de Melhoria?</p> <p>2. Poder-se-á considerar que a AE influenciou a AI? De que forma?</p> <p>3. Terá influenciado a Escola ao nível dos “Resultados”?</p>	<p>✓ Que aspetos foram incluídos nesse Plano de Melhoria? Quem participou na elaboração desse Plano? Como participarem?</p> <p>✓ Que relação estabelece entre a AI e a AE na sua escola?</p> <p>✓ Em que áreas se observam progressos nas aprendizagens e nos resultados? Que tipo de progressos identifica?</p> <p>✓ Que elementos identifica como determinantes, quer nos casos de sucesso, quer</p>
--	--	---	--

	<p>nível da gestão de topo e das lideranças intermédias.</p>	<p>4. E terá influenciado a escola ao nível da qualidade do “Serviço Educativo” prestado?</p> <p>5. Como é que a escola se tem preparado ou está a preparar para o novo ciclo avaliativo?</p> <p>6. Decorrente da AEE, os pais e outros parceiros locais têm tido um outro envolvimento na vida da escola e no processo escolar dos filhos?</p>	<p>nos de insucesso?</p> <p>✓ A escola compara os seus resultados académicos com os de outras escolas?</p> <p>✓ Como se realiza o acompanhamento e a supervisão interna da prática letiva dos professores?</p> <p>✓ Como se garante a coerência entre as práticas de ensino e a avaliação?</p> <p>✓ Os docentes têm práticas de calibragem de procedimentos avaliativos?</p> <p>✓ Se sim, descreva-os.</p> <p>✓ Quem, como e onde se procede à reflexão sobre as práticas de ensino decorrente da avaliação dos alunos?</p> <p>✓ Que aspetos organizacionais gostaria de mostrar num novo processo de AE?</p> <p>✓ A escola tem evidências de alguma relação entre resultados/ aprendizagens/ ensino?</p> <p>✓ Os pais e outros</p>
--	--	---	---

			<p>parceiros locais têm tido um a participação ativa em todo o processo de informação, discussão e acompanhamento?</p> <p>✓ A comunidade escolar e local está mais atenta e consciente?</p> <p>✓ Como procedeu a escola para o conseguir?</p>
--	--	--	---



## APÊNDICE II

### Autorização/consentimento para participação no estudo e gravação áudio da entrevista



#### PARTICIPAÇÃO NA INVESTIGAÇÃO

*“Avaliação das escolas. Avaliação nas escolas”*

\_\_\_\_\_, na qualidade de Diretor(a) do(a)  
Agrupamento de Escolas/Escola \_\_\_\_\_ declaro ser de  
livre vontade a minha **participação** na investigação supracitada, levada a cabo pela doutoranda  
Maria José Silvestre, aluna da Universidade de Évora e que visa:

- (i) *Conhecer as alterações que surgiram nas escolas, em consequência do processo de Avaliação Externa (AE), no que concerne aos “Resultados” e à “Prestação do Serviço Educativo”;*
- (ii) *Identificar eventuais padrões de alteração registados nas unidades de organização alvo de estudo, potenciadores da eficácia de eficiência, eficácia e qualidade organizacionais; e*
- (iii) *Explicar as divergências ou similitudes encontradas nas eventuais alterações provocadas pelo impacto do processo de Avaliação Externa.*

**Autorizo** que a entrevista que me irá ser realizada no âmbito do referido estudo seja áudio-gravada e que os dados recolhidos na mesma sejam tratados e divulgados com caráter de anonimato.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

A/O Diretor(a),

\_\_\_\_\_



### **PARTICIPAÇÃO NA INVESTIGAÇÃO**

*“Avaliação das escolas. Avaliação nas escolas”*

\_\_\_\_\_, na qualidade de  
Presidente do Conselho Geral do(a) Agrupamento de Escolas / Escola Secundária  
\_\_\_\_\_ declaro ser de livre vontade a minha  
**participação** na investigação supracitada, levada a cabo pela doutoranda Maria José Silvestre,  
aluna da Universidade de Évora e que visa:

- (i) *Conhecer as alterações que surgiram nas escolas, em consequência do processo de Avaliação Externa (AE), no que concerne aos “Resultados” e à “Prestação do Serviço Educativo”;*
- (ii) *Identificar eventuais padrões de alteração registados nas unidades de organização alvo de estudo, potenciadores da eficácia de eficiência, eficácia e qualidade organizacionais; e*
- (iii) *Explicar as divergências ou similitudes encontradas nas eventuais alterações provocadas pelo impacto do processo de Avaliação Externa.*

**Autorizo** que a entrevista que me irá ser realizada no âmbito do referido estudo seja áudio-gravada e que os dados recolhidos na mesma sejam tratados e divulgados com carácter de anonimato.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

A/O Presidente do Conselho Geral,

---



### **PARTICIPAÇÃO NA INVESTIGAÇÃO**

*“Avaliação das escolas. Avaliação nas escolas”*

\_\_\_\_\_, na qualidade de Coordenador(a) da Equipa de Avaliação Interna do(a) Agrupamento de Escolas/Escola \_\_\_\_\_ declaro ser de livre vontade a minha **participação** na investigação supracitada, levada a cabo pela doutoranda Maria José Silvestre, aluna da Universidade de Évora e que visa:

- (i) *Conhecer as alterações que surgiram nas escolas, em consequência do processo de Avaliação Externa (AE), no que concerne aos “Resultados” e à “Prestação do Serviço Educativo”;*
- (ii) *Identificar eventuais padrões de alteração registados nas unidades de organização alvo de estudo, potenciadores da eficácia de eficiência, eficácia e qualidade organizacionais; e*
- (iii) *Explicar as divergências ou similitudes encontradas nas eventuais alterações provocadas pelo impacto do processo de Avaliação Externa.*

**Autorizo** que a entrevista que me irá ser realizada no âmbito do referido estudo seja áudio-gravada e que os dados recolhidos na mesma sejam tratados e divulgados com caráter de anonimato.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

A/O Coordenador(a) da Equipa de Avaliação Interna,

---

**PARTICIPAÇÃO NA INVESTIGAÇÃO**

*“Avaliação das escolas. Avaliação nas escolas”*

\_\_\_\_\_, na qualidade de Coordenador(a) do Departamento Curricular de \_\_\_\_\_ do(a) Agrupamento de Escolas/Escola \_\_\_\_\_ declaro ser de livre vontade a minha **participação** na investigação supracitada, levada a cabo pela doutoranda Maria José Silvestre, aluna da Universidade de Évora e que visa:

- (i) *Conhecer as alterações que surgiram nas escolas, em consequência do processo de Avaliação Externa (AE), no que concerne aos “Resultados” e à “Prestação do Serviço Educativo”;*
- (ii) *Identificar eventuais padrões de alteração registados nas unidades de organização alvo de estudo, potenciadores da eficácia de eficiência, eficácia e qualidade organizacionais; e*
- (iii) *Explicar as divergências ou similitudes encontradas nas eventuais alterações provocadas pelo impacto do processo de Avaliação Externa.*

**Autorizo** que a entrevista que me irá ser realizada no âmbito do referido estudo seja áudio-gravada e que os dados recolhidos na mesma sejam tratados e divulgados com caráter de anonimato.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

A/O Coordenador(a) de Departamento,

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE III

## Listagem das categorias de análise do conteúdo das entrevistas

## Bloco I

Objetivo:

***Conhecer as alterações que surgiram nas escolas, em consequência do processo de Avaliação Externa (AE), no que concerne aos Domínios “Resultados – Sucesso Académico” e “Prestação do Serviço Educativo – Acompanhamento da prática letiva”***

- 1- Representações dos diferentes atores organizacionais relativamente ao processo de Avaliação Interna (AI) da organização (Dir/PCG/CEAI)
- 2- Representações dos diferentes atores organizacionais relativamente ao processo de Avaliação Externa (AE) (Dir/PCG/CEAI)
- 3- Existência na/o Escola/ Agrupamento uma tradição de AI anterior ao processo de AE
- 4- Conhecimento das práticas de AI anteriores ao processo de AE
- 5- Existência/inexistência de algum modelo adotado
- 6- Existência/inexistência de equipa de AI
  - 6.1. Coordenação da equipa de AI
  - 6.2. Composição da equipa de AI
  - 6.3. Frequência das reuniões da equipa de AI
  - 6.4. Presença/ausência da direção na equipa de AI
  - 6.5. Equipa de AI com/sem autonomia
- 7- A/O Escola/ Agrupamento continuou/não continuou a proceder à sua AI, após o processo de AE em 2006/2007
  - 7.1. Alteração de procedimentos
  - 7.2. Alteração da composição da equipa
  - 7.3. Alteração do modelo adotado
- 8- Efeito(s) ocorrido(s) na organização, por via da AEE
  - 8.1. Efeito (positivo) no sucesso académico

8.2. Efeito (positivo) no acompanhamento da prática letiva

8.3. Efeito (positivo) na qualidade do serviço educativo que a escola presta

9. Conhecimento de práticas de monitorização de resultados escolares

9.1. Órgãos e estruturas de orientação educativa que intervêm na monitorização de resultados escolares

10. Conhecimento da existência de mecanismos internos de supervisão e acompanhamento da prática letiva

10.1. Conhecimento do modo como se processa este acompanhamento

## **Bloco II**

Objetivo:

***Identificar eventuais padrões de alteração registados nas unidades de organização alvo de estudo, potenciadores da eficácia de eficiência, eficácia e qualidade organizacionais***

1- Conhecimento do modo como a organização utilizou as informações da AE

1.1. Atores organizacionais que tiveram conhecimento do Relatório da AE

1.2. Quando, como e a quem foi divulgado o Relatório da AE

2- Mudanças ocorridas na Escola, após a AE

2.1. O Relatório da AEE provocou/originou algum planeamento para a mudança ou planeamento para a melhoria

3- Conhecimento do modo como a organização utiliza as informações da AE

4- Conhecimento do modo como a organização utiliza as informações da AI

4.1. Existência de um Relatório anual/plurianual da AI

4.2. Quem é envolvido na elaboração do Relatório de AI

4.3. A quem é divulgado o Relatório de AI

4.4. Participação de os pais, alunos e demais atores organizacionais não docentes no processo de AI

5- Papel dos diversos atores organizacionais no processo de monitorização da prática letiva

5.1. Mecanismos utilizados para avaliar o grau de coerência entre as práticas de ensino e os resultados escolares

5.2. Conhecimento dos métodos de recolha de evidências de aprendizagem

6- Papel dos diversos atores organizacionais no processo de monitorização dos resultados escolares

7- Impacto que a AE teve na organização

8- Aspetos positivos da AE na organização

9- Aspetos negativos da AE na organização

**Bloco III**

Objetivo:

***Explicar as divergências ou similitudes encontradas nas eventuais alterações provocadas pelo impacto do processo de Avaliação Externa***

1- Opinião sobre os eventuais Planos de Melhoria, produzidos após a publicitação do resultado da AE

1.1. Procedimento conducente à elaboração do Plano de Melhoria

1.2. Aspetos incluídos nesse Plano de Melhoria

1.3. Participantes na elaboração desse Plano

1.4. Divulgação do Plano (a quem, como e onde)

2- Opinião sobre a influência da AE na AI/ a relação entre a AI e a AE na organização

2.1. Influência da AE nos Resultados escolares

3- Conhecimento das relações entre o *feedback* organizacional, as alterações de práticas e a melhoria de resultados

4- Conhecimento da relação existente entre a análise dos resultados escolares e as tomadas de decisão ao nível da gestão de topo e das lideranças intermédias

4.1. Identificação das áreas nas quais se observam progressos nas aprendizagens e nos resultados

4.2. Identificação dos progressos observados nas aprendizagens e nos resultados

4.3. Elementos determinantes, quer nos casos de sucesso, quer nos de insucesso

4.4. Indicadores da monitorização dos resultados escolares

5. Influência da AE no Serviço Educativo prestado pela organização

5.1. Tipificação dos processos de acompanhamento e de supervisão interna da prática letiva

5.2. Existência de procedimentos de gestão do currículo

5.3. Elementos que garantem a coerência entre as práticas de ensino e a avaliação

5.4. Tipificação das práticas de calibragem de procedimentos avaliativos

5.5. Atores e órgão da instituição que procedem à reflexão sobre as práticas de ensino decorrente da avaliação dos alunos

6- Conhecimento do processo de preparação para o novo/segundo ciclo avaliativo

6.1. Aspectos organizacionais que destaca / gostaria de mostrar no novo/segundo processo de AE

6.2. Preocupação com a recolha de evidências

6.3. Tipificação das evidências

7- Envolvimento dos pais e outros parceiros locais têm na vida da escola e no processo escolar dos filhos, decorrente da AEE

7.1. Identificação das formas de intervenção

7.2. Participação ativa dos pais e outros parceiros locais em todo o processo de informação, discussão e acompanhamento da vida da escola, incluindo na AI

7.3. Alteração das formas de envolvimento e participação de pais, alunos e elementos da comunidade educativa/parceiros, por via da AI e da AE

7.4. Relação entre a AI e a AE e o nível de envolvimento de pais, alunos e demais elementos da comunidade escolar



# APÊNDICE IV

## Primeira matriz de categorização para a análise de conteúdos das entrevistas

Bloco I					
Conhecer as alterações que surgiram nas escolas, em consequência do processo de Avaliação Externa (AE), no que concerne aos Domínios “Resultados – Sucesso Académico” e “Prestação do Serviço Educativo – Acompanhamento da prática letiva”					
1- Representações dos diferentes atores organizacionais relativamente ao processo de Avaliação Interna (AI) da organização (Dir/PCG/CEAI)					
2- Representações dos diferentes atores organizacionais relativamente ao processo de Avaliação Externa (AE) (Dir/PCG/CEAI)					
3- Existência na/o Escola/ Agrupamento uma tradição de AI anterior ao processo de AE					
4- Conhecimento das práticas de AI anteriores ao processo de AE					
5- Existência/inexistência de algum modelo adotado					
6- Existência /inexistência de equipa de AI	6.1. Coordenação da equipa de AI	6.2. Composição da equipa de AI	6.3. Frequência das reuniões da equipa de AI	6.4.presença/ ausência da direção na equipa de AI	6.5. Equipa de AI com/ sem autonomia
7- A organização continuou/não continuou a proceder à sua AI, após o processo de AE em 2006/2007	7.1. Alteração de procedimentos		7.2. Alteração da composição da equipa		7.3. Alteração do modelo adotado
8- Efeito(s) ocorrido(s) na organização, por via da AEE	8.1. Efeito (positivo) no sucesso académico		8.2. Efeito (positivo) no acompanhamento da prática letiva		8.3. Efeito (positivo) na qualidade do serviço educativo que a escola presta
9. Conhecimento de práticas de monitorização de resultados escolares			9.1. Órgãos e estruturas de orientação educativa que intervêm na monitorização de resultados escolares		
10. Conhecimento da existência de mecanismos internos de supervisão e acompanhamento da prática letiva			10.1. Conhecimento do modo como se processa este acompanhamento		
Bloco II					
Identificar eventuais padrões de alteração registados nas unidades de gestão alvo de estudo, potenciadores da eficácia de eficiência, eficácia e qualidade organizacionais					
1- Conhecimento do modo como a organização utilizou as informações da AE	1.3. Atores organizacionais que tiveram conhecimento do Relatório da AE		1.4. Quando, como e a quem foi divulgado o Relatório da AE		
2- Mudanças ocorridas na Escola, após a AE			2.1. O Relatório da AEE provocou/originou algum planeamento para a mudança ou planeamento para a melhoria		
3- Conhecimento do modo como a organização utiliza as informações da AE					

4- Conhecimento do modo como a organização utiliza as informações da AI	4.1. Existência de um Relatório anual/plurianual da AI	4.2. Quem é envolvido na elaboração do Relatório de AI	4.3. A quem é divulgado o Relatório de AI	4.4. Participação de os pais, alunos e demais atores organizacionais não docentes no processo de AI
5- Papel dos diversos atores organizacionais no processo de monitorização da prática letiva		5.1. Mecanismos utilizados para avaliar o grau de coerência entre as práticas de ensino e os resultados escolares		5.2. Conhecimento dos métodos de recolha de evidências de aprendizagem
6- Papel dos diversos atores organizacionais no processo de monitorização dos resultados escolares				
7- Impacto que a AE teve na organização				
8- Aspectos positivos da AE na organização				
9- Aspectos negativos da AE na organização				
Bloco III				
<b>Explicar as divergências ou similitudes encontradas nas eventuais alterações provocadas pelo impacto do processo de Avaliação Externa</b>				
1- Opinião sobre os eventuais Planos de Melhoria, produzidos após a publicitação do resultado da AE	1.1. Procedimento conducente à elaboração do Plano de Melhoria	1.2. Aspectos incluídos nesse Plano de Melhoria	1.3. Participantes na elaboração desse Plano	1.4. Divulgação do Plano (a quem, como e onde)
2- Opinião sobre a influência da AE na AI/ a relação entre a AI e a AE na organização			2.1. Influência da AE nos Resultados escolares	
3- Conhecimento das relações entre o <i>feedback</i> organizacional, as alterações de práticas e a melhoria de resultados				
4- Conhecimento da relação existente entre a análise dos resultados escolares e as tomadas de decisão ao nível da gestão de topo e das lideranças intermédias	4.1. Identificação das áreas nas quais se observam progressos nas aprendizagens e nos resultados	4.2. Identificação dos progressos observados nas aprendizagens e nos resultados	4.3. Elementos determinantes, quer nos casos de sucesso, quer nos de insucesso	4.4. Indicadores da monitorização dos resultados escolares
5. Influência da AE no Serviço Educativo prestado pela organização	5.1. Tipificação dos processos de acompanhamento e de supervisão interna da prática letiva	5.2. Existência de procedimentos de gestão do currículo	5.3. Elementos que garantem a coerência entre as práticas de ensino e a avaliação	5.4. Tipificação das práticas de calibragem de procedimentos avaliativos
				5.5. Atores e órgão da instituição que procedem à reflexão sobre as práticas de ensino decorrente da

					avaliação dos alunos
6- Conhecimento do processo de preparação para o novo/segundo ciclo avaliativo	6.1. Aspectos organizacionais que destaca / gostaria de mostrar no novo/segundo processo de AE	6.2. Preocupação com a recolha de evidências	6.3. Tipificação das evidências		
7- Envolvimento dos pais e outros parceiros locais têm na vida da escola e no processo escolar dos filhos, decorrente da AEE	7.1. Identificação das formas de intervenção	7.2. Participação ativa dos pais e outros parceiros locais em todo o processo de informação, discussão e acompanhamento da vida da escola, incluindo na AI	7.3. Alteração das formas de envolvimento e participação de pais, alunos e elementos da comunidade educativa/parceiros, por via da AI e da AE	7.4. Relação entre a AI e a AE e o nível de envolvimento de pais, alunos e demais elementos da comunidade escolar	

## APÊNDICE V

## Matriz final de categorização para a análise de conteúdo das entrevistas

Bloco I					
<b>Conhecer as alterações que surgiram nas escolas, em consequência do processo de Avaliação Externa (AE), no que concerne aos Domínios “Resultados – Sucesso Académico” e “Prestação do Serviço Educativo – Acompanhamento da prática letiva”</b>					
1- Representações dos diferentes atores organizacionais relativamente ao processo de Avaliação Interna (AI) da organização (Dir/PCG/CEAI)					
2- Representações dos diferentes atores organizacionais relativamente ao processo de Avaliação Externa (AE) (Dir/PCG/CEAI)					
3- Existência na/o Escola/ Agrupamento uma tradição de AI anterior ao processo de AE					
4- Conhecimento das práticas de AI anteriores ao processo de AE					
5- Existência/inexistência de algum modelo adotado					
6- Existência / inexistência de equipa de AI	6.1. Coordenação da equipa de AI	6.2. Composição da equipa de AI	6.3. Frequência das reuniões da equipa de AI	6.4. Presença / ausência da direção na equipa de AI	6.5. Equipa de AI com / sem autonomia
7- A organização continuou / não continuou a proceder à sua AI, após o processo de AE em 2006/2007	7.1. Alteração de procedimentos		7.2. Alteração da composição da equipa		7.3. Alteração do modelo adotado
8- Efeito(s) ocorrido(s) na organização, por via da AEE	8.1. Efeito (positivo) no sucesso académico		8.2. Efeito (positivo) no acompanhamento da prática letiva		8.3. Efeito (positivo) na qualidade do serviço educativo que a escola presta
9. Conhecimento de práticas de monitorização de resultados escolares			9.1. Órgãos e estruturas de orientação educativa que intervêm na monitorização de resultados escolares		
10. Conhecimento da existência de mecanismos internos de supervisão e acompanhamento da prática letiva			10.1. Conhecimento do modo como se processa este acompanhamento		
Bloco II					
<b>Identificar eventuais padrões de alteração registados nas unidades de gestão alvo de estudo, potenciadores da eficácia de eficiência, eficácia e qualidade organizacionais</b>					
1- Conhecimento do modo como a organização utilizou as informações da AE	1.5. Atores organizacionais que tiveram conhecimento do Relatório da AE		1.6. Quando, como e a quem foi divulgado o Relatório da AE		
2- Mudanças ocorridas na Escola, após a AE			2.1. O Relatório da AEE provocou/originou algum planeamento para a mudança ou planeamento		

					para a melhoria
3- Conhecimento do modo como a organização utiliza as informações da AE					
4- Conhecimen- to do modo como a organização utiliza as informações da AI	4.1. Existência de um Relatório anual / plurianual da AI	4.2. Quem é envolvido na elaboração do Relatório de AI	4.3. A quem é divulgado o Relatório de AI	4.4. Participação de os pais, alunos e demais atores organizacionais não docentes no processo de AI	
		5.1. Mecanismos utilizados para avaliar o grau de coerência entre as práticas de ensino e os resultados escolares	5.2. Conhecimento dos métodos de recolha de evidências de aprendizagem		
6- Papel dos diversos atores organizacionais no processo de monitorização dos resultados escolares					
7- Impacto que a AE teve na organização					
8- Efeitos da AEE na organização					
Bloco III					
<b>Explicar as divergências ou similitudes encontradas nas eventuais alterações provocadas pelo impacto do processo de Avaliação Externa</b>					
1- Opinião sobre a influência da AE na AI / a relação entre a AI e a AE na organização			1.1. Influência da AE nos Resultados escolares		
2- Conhecimento das relações entre o <i>feedback</i> organizacional, as alterações de práticas e a melhoria de resultados					
3- Conhecimen- to da relação existente entre a análise dos resultados escolares e as tomadas de decisão ao nível da gestão de topo e das lideranças intermédias	3.1. Identificação das áreas nas quais se observam progressos nas aprendizagens e nos resultados	3.2. Identificação dos progressos observados nas aprendizagens e nos resultados	3.3. Elementos determinantes, quer nos casos de sucesso, quer nos de insucesso	3.4. Indicado- res da monitorização dos resultados escolares	
4. Influência da AE no Serviço Educativo prestado pela organiza- ção	4.1. Tipificação dos processos de acompanhamento e de supervisão interna da prática letiva	4.2. Existência de procedimen- tos de gestão do currículo	4.3. Elementos que garantem a coerência entre as práticas de ensino e a avaliação	4.4. Tipificação das práticas de calibragem de procedimentos avaliativos	4.5. Atores e órgão da instituição que procedem à reflexão sobre as práticas de ensino decorren- te da avaliação dos alunos
6- Conhecimento do processo de preparação para o novo/segundo ciclo	6.1. Aspetos organizacionais que destaca / gostaria de mostrar no novo/segundo processo de		6.2. Preocupação com a recolha de evidências		6.3. Tipificação das evidências

avaliativo	AE			
7- Envolvimento dos pais e outros parceiros locais têm na vida da escola e no processo escolar dos filhos, decorrente da AEE	7.1. Identificação das formas de intervenção	7.2. Participação ativa dos pais e outros parceiros locais em todo o processo de informação, discussão e acompanhamento da vida da escola, incluindo na AI	7.3. Alteração das formas de envolvimento e participação de pais, alunos e elementos da comunidade educativa/parceiros, por via da AI e da AE	7.4. Relação entre a AI e a AE e o nível de envolvimento de pais, alunos e demais elementos da comunidade escolar

# APÊNDICE VI

## Rubrica de avaliação das respostas à questão: “Existia na escola uma tradição de avaliação interna (AI) anterior ao processo de avaliação externa (AE)?”

	Débil	Fraco	Forte	Muito forte
Fluência discursiva	Produz um discurso muito curto que apresenta muitas hesitações.	Produz um discurso muito curto que apresenta algumas hesitações.	Produz um discurso fluente, sem hesitações, mas curto.	Produz um discurso fluente, sem hesitações e extenso.
Coerência e coesão discursivas	Produz um discurso repleto de imprecisões e/ou contradições e/ou omissões, que justifica com lapsos de memória.	Dá informações imprecisas, sem indicar pormenores.	Dá informações precisas, com alguns pormenores.	Dá informações precisas, com bastantes pormenores.
Indicação de dados concretos	Afirma desconhecer os dados solicitados.	Não indica dados concretos da organização, apenas generalidades.	Indica dados concretos e alguns pormenores.	Indica dados concretos e bastantes pormenores.

## APÊNDICE VII

Segmentos discursivos (entrevistas) – *Corpus* textual do subcapítulo

## 4.1.3. Existência / Inexistência de modelo adotado

*“Não, não. Baseámo-nos no modelo CAF, mas tem muita adaptação. Fizemos os nossos próprios inquéritos, com base nos indicadores que estão referidos... Começámos a aplicar... Neste momento temos as conclusões relativas à dimensão do envolvimento dos encarregados de educação (EE).” – UGE1, CEAI*

*“Mudou, sim. Dentro da nossa equipa de AI optámos pelo modelo CAF, principalmente porque dois dos elementos da equipa fizeram formação nesse modelo. E isso, de certa forma, veio trazer alguma segurança à equipa, e uma diretriz. Porque os modelos, penso eu, são todos discutíveis, e quando optamos por um internamente, corremos o risco de quem vem avaliar externamente gostar mais de outro modelo. Mas o que interessa no modelo são as ferramentas que eles nos fornecem para a nossa análise interna da organização. E devem também auxiliar-nos a estabelecer relações entre a AI e a AE. Foi a partir da adoção do modelo CAF que começámos a utilizar a aplicação de questionários – porque não era habitual nós aplicarmos questionários aos pais, aos alunos, a todos os elementos da comunidade escolar, ao nível do grau de satisfação. Todos os utentes da organização agora são auscultados sobre o grau de satisfação.” – UGE2, Diretor*

*“Não acho que a escola tenha necessidade de pagar a uma empresa, até porque há um risco que convém não esquecer: é que isso pode até condicionar o resultado, já que ninguém vai pagar para ficar mal no retrato! E a nossa preocupação é outra. É de que os resultados obtidos sejam o mais fidedignos possível e credíveis.” – UGE2, CEAI*

*“As decisões foram no sentido de resolver os problemas identificados no Relatório da AE. Contratámos uma empresa (...), durante ... vai ser o terceiro ano, este e... acho que as coisas resultaram bem, ainda que a Inspeção não concorde com o facto de estarmos a adjudicar a uma empresa (ou seja, a pessoas externas à escola) esse trabalho de AI. Eu tenho uma ideia, em relação a isso, exatamente ao contrário: acho que deve haver uma equipa interna, mas que deve haver um amigo crítico, ou pelo menos duas ou três pessoas que, por estarem habituadas a visitar várias escolas, olhem para a escola com outros olhos e consigam identificar coisas que nós, que já cá estamos há muito tempo, não conseguimos identificar. É essa a visão que eu tenho e penso que foi uma decisão acertada.” – UGE4, Diretor*

*“As práticas foram reestruturadas. Entendemos contratar uma empresa de consultoria, que nos prestou apoio.” – UGE4, CEAI*

*“Essa AE (de 2006/07) não teve muito impacto porque tivemos muita dificuldade na operacionalização do processo. No entanto, quando terminou esse ano, no final de 2007/2008, começou a chegar às escolas mais informação sobre a aplicação do modelo CAF no processo de*



*autoavaliação. Participámos na formação sobre a aplicação do modelo CAF, nas escolas, promovida pela Direção Regional. Também fomos à IGE assistir a um Seminário sobre práticas de avaliação, e a Lisboa, ao Instituto da Qualidade à apresentação de experiências de autoavaliação de escolas pelo modelo CAF. A equipa começou a estudar esse modelo e a implementá-lo. Portanto, aquela primeira fase serviu para fazermos um diagnóstico e nos conhecermos melhor. Com o modelo CAF iniciámos o processo de autoavaliação.” – UGE5, Adj. Dir/CEAI*

*“Existia alguma, embora todo o processo tenha vindo a ser melhorado e aperfeiçoado. Os referentes da AI eram trabalhados e comparados com os referentes da AE. Eram trabalhados também os dados da AI, em termos de evolução, o que permitia, também, fazer alguma reflexão e extrair algumas conclusões. Essas reflexões aconteciam em sede própria: Conselhos de Docentes no 1º Ciclo, Departamentos no 2º... Portanto, já havia alguma reflexão e algumas práticas... mas penso que nestes últimos anos (...) este processo tem vindo a ganhar mais sistematicidade e tem vindo a envolver cada vez mais as pessoas.” – UGE6, PCG/CEAI*

## APÊNDICE VIII

Segmentos discursivos (entrevistas) – *Corpus* textual do subcapítulo

## 4.1.6. Composição da atual equipa de AI

*“O critério foi a seleção de pessoas com algum conhecimento nesta área da avaliação (temos duas colegas que estão a fazer Mestrado em Supervisão Pedagógica), a disponibilidade e mesmo com mais habilitação. Conhecendo a mais-valia que cada um poderia trazer para esta Equipa... até mesmo em termos de conhecimento, por exemplo, do próprio concelho, como acontece como as docentes do Pré-escolar e do 1º Ciclo, que são pessoas daqui, são pessoas que têm grande conhecimento da realidade local.” – UGE1, CEAI*

*“A atual equipa tem um representante dos pais e EE, sou eu que, neste momento sou também assessor e coordenador dos exames e provas de aferição, é uma nossa colega do Pré-escolar, a coordenadora do 1º ciclo, a coordenadora dos DT, ... todas as pessoas que estão ligadas às estruturas de orientação educativa da escola.” – UGE2, CEAI*

*“A equipa de AI tem dois elementos intimamente ligados à direção, o coordenador da equipa (que é nosso assessor) e uma das adjuntas da direção, que é educadora, também. E ambos fizeram a formação que eu atrás referi. Temos também o coordenador dos DT, a coordenadora do 1º Ciclo e a coordenadora do Pré-escolar. Tínhamos também a Psicóloga, que neste momento já não temos porque deixámos de ter psicóloga na escola. Neste momento, também nos auxiliámos de toda a análise que é feita através das técnicas do TEIP: a assistente social, animadora sociocultural e a animadora socioprofissional”. – UGE2, Diretor*

*“As práticas foram reestruturadas. Entendemos contratar uma empresa de consultoria, que nos prestou apoio. Constituímos uma equipa mais alargada, composta pelos coordenadores de Departamento, o responsável pelos assistentes operacionais, a chefe dos serviços administrativos, o representante dos encarregados de educação e um aluno.” A empresa contratada faz formação aos elementos da equipa de AI. – UGE4, CEAI*

*“E tentam-se envolver as pessoas mais qualificadas e com formação na área, nomeadamente em pesquisa e tratamento de dados.” – UGE6, PCG/CEAI*

*“Os referentes da AI eram trabalhados e comparados com os referentes da AE. Eram trabalhados também os dados da AI, em termos de evolução, o que permitia, também, fazer alguma reflexão e extrair algumas conclusões.” – UGE6, PCG/CEAI*

*“Somos só professores. No fundo, no fundo,... só começámos em março do ano letivo passado! Temos muito pouco tempo de trabalho! E março é praticamente o final do ano letivo! Desde março até maio o que fizemos foi informarmo-nos, assistirmos a alguns seminários, algumas formações internas da CAF. (...) “Nessa altura [em março] escolhemos o Chefe dos Serviços Administrativos, o Chefe dos Assistentes Operacionais, escolhemos três alunos (um que representa o ensino básico, outro o ensino secundário e outro o ensino profissional). E temos*

*um (agora não me recordo se é um ou dois) representante dos pais e um representante da comunidade. Estas pessoas, apesar de já estarem escolhidas, ainda não participaram ativamente no trabalho; foram escolhidas, informadas do que é que se pretende... No fundo, quem trabalha ativamente são os professores, não é?” – UGE8, CEA*

*“O processo de autoavaliação inicia-se logo após a intervenção da IGE e como a maior parte das pessoas da escola não se revê no Relatório dessa AE, há uma primeira tentativa de formar uma comissão de autoavaliação (AA), de pedir a uma empresa (que continua aqui, que é a [...]) a colaboração para ajudar a implementar o processo de AA, ... Mas é um processo que naquele ano não resulta (2008/2009). Depois, já em 2010, com a mesma empresa, há um retomar das ideias de AA, já com uma nova direção, com uma equipa de AA nomeada pela então diretora desta escola, e começa dentro da escola a necessidade da AA.” – UGE9, Diretor*

*“Por norma, em termos de operacionalização do trabalho, a equipa de AA está baseada em docentes. Temos é a colaboração de alunos, pais e encarregados de educação e pessoal não docente, em alguns aspetos concretos operacionais de cada um dos grupos de trabalho.” “O processo é liderado por uma coordenadora, nomeada por mim. Eu não faço parte da equipa de AA, estou, digamos, na retaguarda: dou trabalho, dou apoio naquilo que é necessário para a prossecução do trabalho, ... e tenho dois elementos do órgão de gestão na equipa. Um deles é o meu Subdiretor, que está na parte do trabalho a nível dos cursos profissionais e das Novas Oportunidades, e a minha Adjunta trabalha naquela parte que em a ver com os recursos humanos e a parte pedagógica.” – UGE10, Diretor*

**APÊNDICE IX**
**Alterações de procedimentos de Avaliação Interna/Autoavaliação**

7.1. Alteração de procedim- entos	UGE 1	UGE 2	UGE 3	UGE 4	UGE 5	UGE 6	UGE 7	UGE 8	UGE 9	UGE 10
<b>SIM</b>	sim	sim		sim	sim	Sim: suporte documental, inquéritos e entrevistas; Com esta recolha de informações em diferentes fontes, procuramos depois fazer a triangulação		Sim (irão adotar o modelo CAF)	Sim (a partir de 2007/08, equipa de AA nomeada e adoção do modelo CAF)	Sim CAF (a partir de contactos com escolas dos Açores)
<b>NÃO</b>			Não, porque não existe				Não, porque não existe			

**APÊNDICE X**
**Alteração da composição da equipa de AI**

7.2. Alteração da composição da equipa	UGE 1	UGE 2	UGE3	UGE4	UGE5	UGE6	UGE7	UGE8	UGE 9	UGE 10
<b>SIM</b>	Sim antes eram só profs., agora inclui elementos da comunida- de	Sim (especifi- cidade: são TEIP)		sim	Sim (eram só 5/6 profes- sores)	??		sim	Sim, não havia equipa (passou a integrar alunos, PND e EE, desde há 3 anos, 2009/10)	
<b>NÃO</b>			Não existe				Não existe			Não (man- têm – se mais ou menos fiéis ao modelo adapta- do da CAF, com um núcleo duro de profes- sores que cria pontes com equipas de trabalho)

**APÊNDICE XI**
**Substituição do modelo de AI adotado**

7.3. Alteração do modelo adotado	UGE1	UGE2	UGE3	UGE4	UGE5	UGE6	UGE7	UGE8	UGE9	UGE10
<b>SIM</b>	Sim: CAF	Sim: CAF		Sim. CAF	Sim. CAF	Sim. Qual?		Sim *	Sim	
<b>NÃO</b>			Não existe				Não existe			
<b>Empresa?</b>	não	não		SIM				Quase sim *	SIM	Não

\*A UGE8 pondera a contratação de uma empresa; não tinha modelo específico adotado, à época da entrevista

## APÊNDICE XII

**Segmentos discursivos (entrevistas) – Corpus textual do subcapítulo  
4.1.8.1. Alterações de procedimentos e de composição da equipa de  
AI/AA**

*“Desde 2001, eu acho que houve uma mudança clara em muitas dimensões. Muitas, especialmente na partilha, na divulgação, talvez na maior participação,... Portanto, eu acho que houve, de facto, desde esse momento em que implementámos a AI, uma melhoria muito significativa, porque era uma das considerações que a IGE fazia, era que se faziam os documentos e não se divulgavam,... Portanto, eu acho que a AI, especialmente a partir da AE, começou a ter outro impacto na escola.” – UGE1, PCG*

*“Sim, nós tínhamos uma equipa constituída, mas nela não estavam representados todos os elementos que deveriam. Aliás, uma das recomendações da IGE, no Relatório que elaborou em 2007, foi a de que um representante dos encarregados de educação, dos alunos e do pessoal não docente deveriam integrar a equipa, procedimento coisa que nós não tínhamos adotado. Estávamos, ainda, num processo incipiente de AI, não tínhamos uma prática consistente, sistemática e sólida. Eu, na época, não integrava a equipa, que era constituída por cinco professores, apenas.” – UGE4, CEAI*

*“Essa AEE foi o motor de arranque para uma AA mais séria, mais rigorosa e mais sistemática. Tentámos internamente melhorar as nossas práticas de AA, com autoformação. Não contratámos nenhuma empresa, tentámos nós entender o modelo, ter formação para o aplicar e desenvolvemos nós todo o processo.” – UGE5, Adj. Dir./CEAI*

*“O que mudou concretamente na organização, por via da AEE foi a questão da formalidade; ou seja, nós tínhamos algumas informações: fazíamos análise de atas, análise das tais fontes inadvertidas, tínhamos as sugestões dos alunos, que ainda mantemos ...” – UGE6, Diretor*

*“Neste momento, temos, sim. Porque uma das conclusões da AE era precisamente essa: era a necessidade de caminharmos para sistematização da AI. E nós criámos um Gabinete do Observatório da Qualidade. Qualquer assunto que tenha a ver com AI é canalizado para esse Observatório, seja dinamizado ou não pelo Observatório. O Observatório tem uma planificação de atividades... Agora, por exemplo, está a desenvolver um trabalho com base num questionário distribuído a pais, alunos, pessoal docente, pessoal não docente...” – UGE6, Diretor*

*“O critério para a integração na equipa do Observatório da AI é: as pessoas com maior formação académica. Para tentarmos valorizar, precisamente, as pessoas que têm ou cursos de Mestrado ou de Doutoramento, ou uma pós-graduação ou uma especialização na área. Por vezes, quando temos hipóteses de ter estágios (também temos estágios em Qualidade) - o nosso primeiro estudo de qualidade interno foi feito precisamente com a colaboração de uma técnica de qualidade que estagiou cá... Neste momento o Observatório está constituído por pais e encarregados de educação (nomeado pela Associação de Pais, com grau de*

*Licenciatura), professores dos vários ciclos de ensino e elementos do pessoal não docente (uma pessoa com o grau de Licenciatura). Nos professores temos alguns com pós-graduação e uma professora com Doutoramento.” – UGE6, Diretor*

*“Começámos a trabalhar por contacto com algumas escolas dos Açores que já tinham implementado o modelo CAF anteriormente e tinham mais ou menos um desenho para implementação do modelo CAF nas escolas, ... E desse trabalho conjunto com as escolas dos Açores implementámos o modelo CAF logo nesse ano” (2005/06). – UGE10, Diretor*



**APÊNDICE XIII**
**Áreas de impacto da AEE nas escolas**

<i>Áreas de impacto da AEE na organização</i>	UGE 1	UGE 2	UGE 3	UGE 4	UGE 5	UGE 6	UGE 7	UGE 8	UGE 9	UGE 10
<b>Afirmação do impacto</b>	Dir	Dir	Ad. Dir	Dir	Adj. Dir/CEAI	Dir	Dir	Dir	Dir	Dir
	PCG	PCG	-	-	-	PCG / CEAI	PCG	PCG	PCG	-
	CEAI	CEAI	-	CEAI	-		CEAI	CEAI	CEAI EEAI	CEAI
<b>Resultados escolares</b>	-	Dir	-	-	-	-	-	-	-	-
	PCG	PCG	-	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	CEAI	-	-	-	CEAI	-	-
<b>Qualidade do serviço educativo</b>	Dir	Dir	-	-	Adj. Dir/CEAI	-	Dir	-	Dir	-
	PCG	PCG	-	-	-	-	PCG	SCG	PCG	-
	CEAI	-	-	CEAI	-	-	CEAI	CEAI	-	CEAI
<b>Avaliação Interna</b>	Dir	Dir	-	Dir	Adj. Dir/CEAI	Dir	-		Dir	Dir
	PCG	PCG	-	-	-	PCG / CEAI	-	SCG	-	-
	CEAI	CEAI	-	CEAI	-		-	CEAI	CEAI	CEAI
<b>Plano /Ações de Melhoria</b>	-	-	-	Dir	-	-	-	-	Dir	-
	PCG	-	-	-	-	PCG / CEAI	-	-	PCG	
	-	CEAI	-	CEAI	-		-	-	-	CEAI
<b>Projeto Educativo</b>	-	-	Adj Dir	-	Adj. Dir/CEAI	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	PCG / CEAI	-	-	-	-
	-	-	-	-	-			-	CEAI	-
<b>Plano de Intervenção do Diretor</b>	-	-	Adj Dir	-	-	-	-	Dir	Dir	-
	-	-	-	-	-	PCG / CEAI	-	-	-	-
	-	-	-	-	-		-	-		-
<b>Preocupação com a recolha de evidências</b>	-	-		-	-	-	-	-	-	-
	-	-		-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-	CEAI	-
<b>ADD</b>	-	-	-	-		-	-	-	-	Dir
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

## APÊNDICE XIV

Segmentos discursivos (entrevistas) – *Corpus* textual do subcapítulo

## 4.1.9. Efeitos da Avaliação Externa de Escolas na organização

*“Mas que tenha um efeito imediato sobre os resultados, não me parece.” – UGE1, Diretor*

*“Eu acho que, na altura..., como já referi anteriormente houve uma contestação desse Relatório da AE, na AE, porque havia muitas contradições. E as contradições tinham a ver com a organização,...” – UGE1, PCG*

*“Sim, sim, porque já refletimos sobre essa questão [dos resultados escolares/académicos], temos vindo a dar cada vez mais importância a essa questão e a tentar encontrar medidas para melhorar os resultados dos alunos.” – UGE1, PCG*

*“É uma dos aspetos [do Serviço Educativo] que melhoraram. Há já uma melhor articulação vertical, já nos sentimos um pouco mais como “um” agrupamento! E um dos aspetos que no Relatório da AE tinha sido considerado como menos bom era precisamente esse, o da articulação.” – UGE1, PCG*

*“foi importante ter-se feito o que se fez e divulgarem-se os resultados: a Assembleia de Escola, o Conselho Geral Transitório e o Conselho Geral sempre se debruçaram sobre os relatórios da AI” – UGE1, PCG*

*“Houve um dos aspetos que eu me recordo de ter sido apontado como menos forte nessa AE, que era o funcionamento das estruturas de orientação e supervisão intermédias, entre outras coisas. Eu acho que houve algumas melhorias, mas continuo a achar que é um aspeto muito complexo.” – UGE1, CEAI*

*“Houve impacto da AEE na organização, na medida em que se refletiu sobre ela, tendo havido lugar à produção do Plano de Melhoria. E este, por sua vez, trouxe alguns resultados.” – UGE1, CEAI*

*“Penso que o grande efeito foi o facto de pensarmos toda a escola como uma unidade, mas uma unidade inserida na comunidade, no próprio Ministério e na sociedade. Porque eu acho que a AE deveria ser contextualizada. Mas acredito que seja muito difícil, externamente, contextualizar a avaliação.” – UGE2, Diretor*

*“O primeiro marco, que foi a primeira AEE, veio modificar a própria maneira de olhar para a AI, houve melhoria nesse aspeto. Entre a primeira AE e a segunda AEE, houve uma grande melhoria nos processos de AI: avaliações diagnósticas, avaliação entre pares, houve a participação dos diferentes atores em participarem na AI... assim como também se notou que as pessoas estavam mais predispostas a participar na AE,... a serem ouvidas... A escola teve a preocupação de proceder a ações de melhoria. Houve a preocupação em melhorar, da primeira para a segunda avaliação.” – UGE2, CEAI*

*“O impacto foi uma promoção dos aspetos positivos e uma melhoria das práticas letivas e, no fundo, uma melhoria da participação da comunidade na vida da escola.” – UGE2, CEAI*

*“A primeira AEE foi um marco, porque promoveu uma melhor articulação entre as diferentes estruturas, elevou as competências básicas dos alunos e promoveu também a melhoria da qualidade das aprendizagens. Como? Promovendo um papel ativo do aluno.” – UGE2, CEAI*

*“impacto no projeto de Intervenção da Diretora e na apresentação da Diretora... E a equipa que foi constituída para elaborar o novo PE teve também por base os dados do Relatório da AE.” – UGE3, Ad. Dir./CEAI*

*“Houve pontos da AE que tiveram uma classificação menos boa geraram alguma instabilidade na escola, porque as pessoas diziam que aquilo não correspondia ao que, de facto, se passava dentro do Agrupamento, porque, inclusivamente, até poderiam ter sido rebatidos – e isso, inclusivamente, até foi falado em Conselho Geral – não foram rebatidos. Nessa altura aceitou-se a AEE e não houve depois um trabalho de ... nem fizemos o Contraditório...” – UGE3, Ad. Dir./CEAI*

*“acho que foi o ponto de viragem, foi o facto de termos cá a AEE. Foi o ponto de partida, fez com que nós tivéssemos o processo de autoavaliação credível e a funcionar bem agora aquando da segunda AEE.” – UGE4, Diretor*

*“Portanto o PAA tinha as grelhas de planificação, mas elas não nos facilitavam a avaliação do Projeto Educativo. Então, criámos modelos de grelhas para o Plano Anual de Atividades, tanto de planificação, como de avaliação, que já nos permitem avaliarmos a concretização do Projeto Educativo e do Projeto Curricular de Escola. Isto foi um trabalho desta equipa de AA, portanto, aí revelou-se uma mais-valia, em termos de eficácia e de eficiência da organização.” – UGE5, Adj. Dir./CEAI*

*“Potenciar a complementaridade da AI (com fontes inadvertidas de recolha de informação ou a análise documental, por exemplo) com uma avaliação mais técnica e mais formal. E agora são complementares. E aquilo que era uma das áreas mais fracas da AE a que fomos submetidos, agora está muito melhorada.” – UGE6, Diretor*

*“Destes processos, o Agrupamento tem um Plano de Melhoria, que já repercute a análise dos resultados do Relatório de AEE da IGE e também os dados da AI. Esses referentes também são tidos em conta, quer para a elaboração do Projeto Educativo (PE) – que ainda está em elaboração –, quer para a elaboração do Plano Anual de Atividades (PAA) e foram também tidos em conta para a elaboração do Plano de Intervenção do Diretor.” – UGE6, PCG/CEAI*

*“Eu penso que houve influência da AEE na AI porque os referentes da AE permitem sempre uma orientação do nosso trabalho e também permitem um novo tratamento, uma renovação nas abordagens da própria AI. E se os referentes da AE são o cumprimento de determinadas metas, é normal que a nível interno os resultados se aproximem ou tentem superar os da AE. As reflexões que nós internamente temos feito vão nesse sentido.” – UGE6, PCG/CEAI*

*“há vários indicadores que nos surgem através dos relatórios das Avaliações Externas. Essas reflexões dão-nos pistas, daí extraímos pontos fortes e pontos fracos, pega-se nos pontos fortes para os potencializar e para os pontos fracos tentamos delinear processos e estratégias e fazer reflexões para que de ponto fraco se evolua para ponto forte, digamos assim.” – UGE6, PCG/CEAI*

*“a AEE foi inserida como algo de extremamente positivo para a escola e para a comunidade educativa. Há toda uma abertura, uma predisposição muito maior [para a prestação de contas], pelo facto de ter sido pedida por nós. O facto de não nos ter sido imposta e ter sido algo que todos nós sentimos como uma necessidade criou um espírito de abertura nas pessoas que eu acho que tem vindo em crescendo” – UGE7, Diretor*

*“Eu diria que fizemos uma evolução de 180 graus. Acho que a AEE teve um efeito muito interessante, porque nos permitiu fazer crescer aquilo que cá temos dentro. Mostrou que era preciso melhorar algumas coisas, evidentemente, e que ninguém foge à responsabilidade das coisas estarem mal: tínhamos de convergir no sentido de trabalhar para.... E eu acho que isso foi percebido claramente pela comunidade educativa.” – UGE7, Diretor*

*“A partir da AEE, o que eu senti foi: até aí havia a preocupação de, como já disse, verificar o que tinha corrido bem ou não, a partir daí, nós, até porque tinham sido identificados pontos que careciam de melhoria, preocupámo-nos um bocadinho mais com criar determinados instrumentos, que nos ajudassem... (por exemplo, grelhas de observação de aulas), para conseguirmos concretizar melhor as nossas avaliações. Isso foi um dos aspetos que melhorou. Algumas pessoas faziam-no individualmente, mas começou-se a alargar essa prática e a partilha. A partilha de informações, a partilha de experiências, a aplicação de grelhas para registos de informação, para avaliações das atividades,... Os critérios de avaliação também foram pensados e uniformizados. Até aí os instrumentos eram mais pessoais, cada um utilizava o seu, e a partir daí houve uma uniformização de documentos. Isto foi uma preocupação constante a partir daí. Isso tem vindo a melhorar. Nesse aspeto, de facto, em termos de AI, a preocupação tem sido grande.” – UGE7, Coordenador de Departamento*

*“Eu acho que o impacto foi positivo. Aliás, toda a avaliação tem impacto positivo quando é formativa, quando tem por finalidade informar e ajudar a melhorar. E, nesse aspeto, eu acho que ela foi positiva. Sem dúvida!” – UGE7, Coordenador de Departamento*

*“Após a AEE em 2006/07, penso que houve um cuidado acrescido de fazer bem. Ou seja, houve uma reflexão séria sobre o caminho que se estava a tomar, sobre as diretrizes da escola, no sentido de ver as boas práticas da escola ... Na altura foi identificada uma série de pontos que necessitavam de melhoria e, então, toda a escola se mobilizou para tentar colmatar e ultrapassar essas falhas que foram identificadas.” – UGE7, PCG*

*“esta escola foi uma das primeiras escolas a ter uma avaliação externa (AE), salvo erro em 2007, e, depois disso, foram-se criando alguns procedimentos. Embora me pareça ter havido algumas situações em que a coisa funcionou, outras em que não funcionou tanto... Houve alguns procedimentos de AI mais polémicos,...” – UGE8, Diretor*

*“No seguimento do processo de AE, houve um período em que se procedeu à elaboração dos Planos de Melhoria e, entretanto, entrou-se em nova fase de AI. E parece-me que houve aí alguns processos um bocadinho complicados, digamos assim. Eu acho que isso esmoreceu a vontade de proceder à AI.” – UGE8, Diretor*

*“Após a AE houve um grande período de confusão legislativa, de mudanças, não se sabia bem... houve um período entre seis meses a um ano em que não se sabia muito bem o que é que ia haver a seguir. Esse período logo a seguir, apesar de ter havido uma tentativa – acho que bem-sucedida – de fazer AI, conduzida pelo que é agora Subdiretor, foi um período de muita confusão! E se calhar aí nessa fase logo a seguir não foram implementadas as recomendações do Relatório da AE. Mais tarde, com esta direção, sim; e sobretudo algumas preocupações que eram apontadas nos relatórios,... isso, claramente!” – UGE8, CEA*

*“a comunicação tornou-se mais eficaz e era a mesma para todos. Os serviços também foram alvo de uma intervenção.” “ Eu penso que dos Planos de Melhoria não se fazem sentir efeitos diretos nos resultados.” “Eu penso que tem vindo a melhorar a melhor a articulação entre os dois níveis de ensino, o 3º Ciclo e o Ensino Secundário; as duas coordenadoras trabalham em conjunto, planificam as atividades de coordenação em conjunto, e a coordenadora do Ensino Secundário já foi coordenadora do Ensino Básico e, ao transitarem de ciclo, levam a informação.” – UGE9, Diretor*

*“Esta estrutura de avaliação interna foi um dos produtos.” “Sim, na altura a Escola não tinha nenhum mecanismo de autoavaliação. Depois,... Se calhar também resultou (das sugestões apontadas pelo Relatório da IGE de 2006/07), se calhar mais rigor, mais preocupação em termos evidências daquilo que fazemos... Por exemplo, fazemos testes de diagnóstico no início do ano, mas depois em lado nenhum aparecia se havia alterações da planificação, ou reorganização de algum conteúdo, ou insistir mais nesta ou naquela estratégia, em função do que era detetado. Hoje, é comum isso ficar indicado logo na primeira reunião dos Conselhos de Turma...” – UGE9, CEA*

*“Mas creio que, essencialmente, foi porque nós não estávamos habituados a sermos avaliados assim. Esta preocupação de fazermos as coisas, sabendo que alguém nos pode vir pedir contas, ... e pôr-nos a pensar «Temos bons resultados porquê?», «Como é que nós nos mobilizamos, tendo em conta estes resultados?», isso era algo novo. É verdade que, se calhar, isso também nos levou a querer mudar e melhorar! E, se calhar, o impacto negativo que teve em todos nós a AE depois também levou a não tivéssemos aceitado muito bem o mecanismo da AA: «Então agora ainda nos vão perguntar .... Eu sou o dono da minha aula, das minhas coisas, agora vou ter que responder,...». Acho que havia muito essa cultura. Provavelmente, o maior impacto que isso tudo teve foi nós próprios termos, aos poucos, mudado um bocadinho de mentalidade e também de práticas. E hoje (quero dizer, nesta segunda AE), isso é uma coisa banal. Já passámos por tantas AA, tantos questionamentos que já nos parece perfeitamente normal e até necessário! Agora até aguardamos o Relatório da AE para o utilizar, sei lá,... temos que fazer o Projeto Educativo, ... Coisa que da primeira vez até pudemos ter feito intuitivamente, mas não conscientemente. Mas acabámos por utilizar essa informação do relatório, porque decorrente dessa AE se reformularam o Projeto Educativo e o Regulamento Interno da altura,*

tendo em conta, aqui e ali, os dados fornecidos pelo relatório da AE; mas não de uma forma muito sistemática. Se calhar, também não estávamos ainda muito preparados para isso! Não tínhamos muito esta cultura de que nós temos sempre que nos ir avaliando e autoavaliando, e reconhecer que não fazemos tudo bem e que necessitamos sempre de melhorar.” – **UGE9**, CEAI

“Da nossa experiência, não vejo que tenha havido aspetos negativos. A população escolar aceitou bem os resultados da AE, que foram para nós úteis; consideramos que foram justos... (...) E acho que foi importante ter havido a AE; e acho que, acima de tudo, a AE, no contexto em que foi feito, motivou a Escola para o seu próprio processo de AA: deu a demonstrar à escola as mais-valias do processo e o facto de não estar em causa a avaliação das pessoas mas da escola como um todo, de a AA exigir um certo distanciamento para conseguir avaliar o serviço que a escola presta. A AE permitiu que as pessoas percebessem que o que estávamos a fazer quando fazíamos AI iria ser muito útil e iria ter uma aplicação prática uma vez que, quando chegassem novos momentos de AE, nós teríamos dados para apresentar. E até temos dados para contrariar, se for esse o caso, alguma ideia errada que passe, permite-nos dizer «Isto está aqui, é isto que fazemos, temos estas evidências...».” – **UGE10**, Diretor

“Nós tomámos em consideração as áreas e os pontos apontados no Relatório da AE, até como alguns pontos de referência para o nosso trabalho enquanto equipa de AA. A escola em si também teve essa preocupação, (...)! Portanto, é sempre tido em conta, e na comunidade educativa refletem-se sempre os resultados da AE, e obviamente temos sempre em conta aquilo que é o resultado dessa avaliação. – **UGE10**, CEAI

## APÊNDICE XV

Segmentos discursivos (entrevistas) – *Corpus* textual do subcapítulo

## 4.2.1.1. Reações ao Relatório da AEE

*“Nós utilizámo-lo, foi lido com muita atenção! (...) Foi uma contestação muito forte, sobre aspetos precisos e objetivos, que até ficaram registados em ata, tinha a ver com o funcionamento...” – UGE1, Diretor*

*“Eu penso que sim, [que o modelo de AEE deveria sofrer alguns ajustes], porque a intervenção só demorou três dias, nos quais apenas três pessoas tinham de percorrer os diferentes painéis, de forma muito rápida... E algo limitado... É muito curto no tempo, ouviram poucas pessoas ... e ainda tiveram de fazer algumas deslocações, devido à dispersão geográfica das escolas do Agrupamento.” “Devia ser tida em conta a dispersão geográfica, como acontece aqui no Alentejo, ou o contexto social, que é muito importante também... Poderia talvez ter pequenos ajustes.” – UGE1, Diretor*

*“Eu acho que houve uma reviravolta, em termos da AI.” – UGE1, PCG*

*“Divulgámos a todas as pessoas, foi entregue a todas as estruturas de orientação educativa, foi feita a apresentação nas estruturas que têm assento no Conselho Pedagógico. Todos os anos relembramos o Relatório e vamos ver que aspetos do Relatório já melhorámos, o que é que falta fazer e o caminho que temos de tomar. Acaba por ser um pouco uma bússola, acaba por nos dar algumas diretrizes para a nossa atuação.” – UGE2, Diretor*

*“Sim, sim. Por exemplo, o último Projeto Educativo que se fez tinha a ver com a violência e a indisciplina que havia; foi elaborado em 2008, e foi elaborado no sentido de superar as fragilidades que tinham sido identificadas no relatório da AEE, também com o apoio enorme da nossa querida psicóloga (que já foi embora!).” – UGE2, PCG*

*“Em 2006/07 houve a preocupação de divulgação e de encontrar canais próprios para se melhorar a AI. E acho que se conseguiu.” – UGE2, CEAI*

*“Houve aquele período da transição, em que realmente houve algum incómodo quando.... Sobretudo na equipa, na equipa que tinha trabalhado na AI, que tinha apontado algumas questões menos conseguidas... e que até teria apontado algumas estratégias,... houve frustração, digamos assim, quando a avaliação que foi feita a seguir mantinha essas falhas. Portanto, não tinha sido aproveitada essa AI para melhorar!” – UGE3, PCG*

*“Como disse há pouco, acho que foi o ponto de viragem, foi o facto de termos cá a AE. Foi o ponto de partida, fez com que nós tivéssemos o processo de autoavaliação credível e a funcionar bem agora aquando da segunda AE. Embora ache que o nosso Plano ficou muito aquém do que era desejável, uma vez que não ataca questões essenciais, são questões muito circunscritas e fáceis de resolver...” – UGE4, Diretor*

*“A partir dessa altura, a própria Inspeção deu-nos algumas pistas de como poderíamos levar o processo para a frente. E iniciámos um primeiro modelo com base no modelo do Vítor Alaíz (que até foi a própria Inspeção que nos forneceu). (...) Esse Relatório serviu-nos para fazermos todo o processo de AA que desenvolvemos a partir daí com o modelo CAF, serviu-nos para elaborarmos todo o PE, também (porque a partir do relatório e do diagnóstico identificaram-se os pontos fracos) e tentámos implementar o Plano de Melhorias, a partir daquilo que vinha identificado no Relatório como pontos mais fracos.” – UGE5, Adj. Dir./CEAI*

*“o que mudou concretamente foi a questão da formalidade; ou seja, nós tínhamos algumas informações: fazíamos análise de atas, análise das tais fontes inadvertidas, tínhamos as sugestões dos alunos, que ainda mantemos ...” – UGE6, Diretor*

*“Na altura foi identificada uma série de pontos que necessitavam de melhoria e, então, toda a escola se mobilizou para tentar colmatar e ultrapassar essas falhas que foram identificadas.” – UGE7, Diretor*

*“Sim, penso que isso foi feito, ... pegou-se nos dados e tentou-se fazer algo nesse sentido... Já se vinha fazendo quando se fazia AI. Que penso ter sido um passo importantíssimo. Depois, como houve aquele período de interregno, com as mudanças de direção, ... porque se as coisas se têm passado normalmente.... Mas não, as pessoas nunca querem perder e começam a fomentar... Foi um período muito, muito contornado.” – UGE8, Diretor*

*“Após a AE houve um grande período de confusão legislativa, de mudanças, não se sabia bem... houve um período entre seis meses a um ano em que não se sabia muito bem o que é que ia haver a seguir. Esse período logo a seguir, apesar de ter havido uma tentativa – acho que bem-sucedida – de fazer AI, conduzida pelo que é agora Subdiretor, foi um período de muita confusão! E se calhar aí nessa fase logo a seguir não foram implementadas as recomendações do Relatório da AE.” – UGE8, CEAI*

*“Sim, na altura a Escola não tinha nenhum mecanismo de autoavaliação. Depois,... Se calhar também resultou (das sugestões apontadas pelo Relatório da IGE de 2006/07), se calhar mais rigor, mais preocupação em termos evidências daquilo que fazemos... Por exemplo, fazemos testes de diagnóstico no início do ano, mas depois em lado nenhum aparecia se havia alterações da planificação, ou reorganização de algum conteúdo, ou insistir mais nesta ou naquela estratégia, em função do que era detetado. Hoje, é comum isso ficar indicado logo na primeira reunião dos Conselhos de Turma...” – UGE9, CEAI*

*“Essencialmente, esses dados serviram-nos a nós para, confrontando os dados da AE com os dados da AA, tentarmos perceber até que ponto existiriam ali pontos de convergência ou de divergência (e tentar encontrar o porquê). (...) A Escola, para além de essas informações serem uma base de trabalho para a equipa de AA, procurou olhar para os pontos assinalados como pontos fracos ou áreas a melhorar e procurou dar resposta a esses pontos. Nomeadamente, ao nível do abandono, que como já falámos foi completamente erradicado. Falamos em comunidade escolar, mas a comunidade exterior à escola parece ter ainda pouco conhecimento do que aqui se faz. Por isso também apostámos agora nos últimos tempos numa cultura de*



*maior divulgação do que aqui se faz. Até mesmo através da participação em eventos locais.” –*  
**UGE10, CEAI**

## APÊNDICE XVI

Segmentos discursivos (entrevistas) – *Corpus* textual do subcapítulo

## 4.2.2.1. Mudanças ocorridas na Escola após a AEE

*“Em termos de resultados, objetivos e práticas, parece-me que estamos num nível muito idêntico.”* – **UGE1**, Diretor.

*“o funcionamento das estruturas de orientação e supervisão intermédias, entre outras coisas. Eu acho que houve algumas melhorias”* – **UGE1**, CEAI

*“Ah! Eu acho que sim! Muito. E em muitas áreas. Eu acho que o serviço educativo prestado, independentemente da massa que nós temos (temos gente muito distante, temos gente que passa por aqui e vai-se embora!), mas eu acho que a qualidade [do serviço educativo] tem vindo a melhorar.”* – **UGE1**, PCG

*“Eu acho que foi o envolvimento e a articulação. A discussão que é feita em torno das questões pedagógicas integra todos e todos têm de se envolver, o que faz com que os do 1º Ciclo pensem no 2º e no 3º Ciclos, os dos 2º e 3º também pensem no 1º Ciclo e no Pré-escolar, ... Penso que há um envolvimento maior de todos. O próprio grupo que faz a análise dos resultados académicos dos alunos integra também docentes do Pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos – o que acaba por resultar, também numa análise integrada e integradora dos resultados que o Agrupamento, como um todo, alcança. Este ver a escola como um todo e não em parcelas divididas é fruto também da AEE. Por isso penso que a AE teve efeitos ao nível de resultados, da articulação e da partilha de informação na escola.”* – **UGE2**, Diretor

*“Todos os anos vão mudando coisas... A escola vai sempre mudando... Posso dizer uma das coisas que mudou radicalmente: foi o comportamento do Conselho Geral. (...) E agora estão muito atentos, ... mas a grande maioria da escola está atenta e envolve-se! (...) E acho que as pessoas estão mais envolvidas na escola, incluindo os pais.”* – **UGE2**, PCG

*“No geral, mudaram todos os aspetos! Desde logo, houve uma maior envolvência da comunidade escolar nos processos de AI, e um interesse pela vida da escola, em geral.”* – **UGE2**, CEAI

*“Penso que houve reflexos da AEE na organização, nem que fosse indiretamente através dos reflexos no Projeto Educativo.”* – **UGE3**, Ad. Dir.

*“Mudaram algumas práticas letivas, implementámos os pares pedagógicos, surgiu o projeto «A Melhor Turma da Escola», aderimos à TurmaMais...”* – **UGE4**, CEAI

*“Mudou a nossa orgânica interna. (...) Essa AE foi o motor de arranque para uma AA mais séria, mais rigorosa e mais sistemática. Tentámos internamente melhorar as nossas práticas de AA, com autoformação. Não contratámos nenhuma empresa, tentámos nós entender o modelo, ter formação para o aplicar e desenvolvemos nós todo o processo.” – UGE5, Ad. Dir./CEAI*

*“A AE apontou-nos alguns poucos pontos fracos. E, quando nós lemos o Relatório, pensamos em manter os pontos fortes e em melhorar os pontos fracos. E acho que foi isso que aconteceu. O que não quer dizer que se consiga logo.” – UGE6, Elemento EAI*

*“Mudou muita coisa. Eu estou já há alguns anitos nesta escola e lembro-me das práticas anteriores e ... conheço o melhorar contínuo. Eu acho, neste momento, que, de facto, as coisas melhoraram: ao nível do relacionamento entre as pessoas, a capacidade de partilha, ... porque havia pessoas que, não sei se por vergonha, ... receio, dúvida,... às vezes escudavam-se em trabalhar sozinhos, no isolamento. E agora ao nível das relações interpessoais estamos muito melhor. Eu devo dizer-lhe que, ao nível dos coordenadores de departamento, nós funcionamos sempre em linha, estamos sempre on-line, digamos assim; toda a informação,... cá está: uma das coisas ..., dantes havia aqueles ruídos (“No Pedagógico disse-se..., ou achou-se que...”), mas neste momento nós elaboramos as informações em conjunto e a divulgação é transmitida da mesma forma para todos. Há divulgação de atas, á uma preocupação em que haja uma partilha de informação e de experiências... Eu acho, portanto, que há diferenças!” – UGE7, Coordenador de Departamento*

*“Um outro aspeto que gostaria de referir é o processo que ocorreu na escola, após o processo de AE; parece-me que o que aconteceu a seguir a essa AE arrefeceu um pouco este ânimo para fazer a AI; houve algumas situações complicadas que se geraram... [hesitação, pausa reflexiva]” – UGE8, Diretor*

*“Não, não [surgiram situações complicadas no seguimento do relatório da AE]. No seguimento do processo de AE, houve um período em que se procedeu à elaboração dos Planos de Melhoria e, entretanto, entrou-se em nova fase de AI. E parece-me que houve aí alguns processos um bocadinho complicados, digamos assim. Eu acho que isso esmoreceu a vontade de proceder à AI.” – UGE8, Rep. docente do CG*

*“Desde logo, quando surgiram os resultados dessa AE a nossa escola achou-se injustificada com os resultados dessa avaliação, e logo aí pensou-se se calhar mais seriamente na AI. Pensou-se que era preciso passar tudo ao papel, e desde aí ficou-se com uma preocupação muito maior relativamente à AI. Sei que nessa altura foi constituída uma equipa para a AI, com a direção que estava.” – UGE9, PCG*

*“É difícil contar todas as consequências, elas são difusas, mas houve consequências! Houve algumas consequências!” – UGE9, CEAI*

*“Houve na escola uma mudança substancial no modelo de gestão e, consequentemente, a equipa de AA foi toda reorganizada, digamos. E neste momento é formada por elementos que não integravam a anterior equipa de AA. E houve necessidade de... Chegámos a um ponto em que o Relatório da AA que tínhamos, anterior, tinha muitos pontos críticos, havia que refletir sobre o que ali estava... estes fatores, aliados à inexperiência e da equipa de AA e também à nossa motivação, levou-nos a fazer muito trabalho, a partir muito mato para chegar até aqui, sobretudo ao nível da formação. Houve uma reestruturação da equipa, houve também formação sobre o modelo CAF para os membros da equipa. Depois houve também formação em tratamento de dados com o SPSS.” – UGE10, CEAI*

**APÊNDICE XVII**

**Rubrica de avaliação do nível de conhecimento do modo como a  
organização utilizou os dados da AEE**

	Débil	Fraco	Forte	Muito forte
Fluência discursiva	Produz um discurso muito curto que apresenta muitas hesitações.	Produz um discurso muito curto que apresenta algumas hesitações.	Produz um discurso fluente, sem hesitações, mas curto.	Produz um discurso fluente, sem hesitações e extenso.
Coerência e coesão discursivas	Produz um discurso repleto de imprecisões e/ou contradições e/ou omissões, que justifica com lapsos de memória.	Dá informações imprecisas, sem indicar pormenores.	Dá informações precisas, com alguns pormenores.	Dá informações precisas, com bastantes pormenores.
Indicação de dados concretos	Afirma desconhecer os dados solicitados.	Não indica dados concretos da organização, apenas generalidades.	Indica dados concretos e alguns pormenores.	Indica dados concretos e bastantes pormenores.

**APÊNDICE XVIII**

**Rubrica de avaliação do nível de conhecimento do modo como a  
organização utiliza os dados da AI**

	Débil	Fraco	Forte	Muito forte
Fluência discursiva	Produz um discurso muito curto que apresenta muitas hesitações.	Produz um discurso muito curto que apresenta algumas hesitações.	Produz um discurso fluente, sem hesitações, mas curto.	Produz um discurso fluente, sem hesitações e extenso.
Coerência e coesão discursivas	Produz um discurso repleto de imprecisões e/ou contradições e/ou omissões, que justifica com lapsos de memória.	Dá informações imprecisas, sem indicar pormenores.	Dá informações precisas, com alguns pormenores.	Dá informações precisas, com bastantes pormenores.
Indicação de dados concretos	Afirma desconhecer os dados solicitados.	Não indica dados concretos da organização, apenas generalidades.	Indica dados concretos e alguns pormenores.	Indica dados concretos e bastantes pormenores.

## APÊNDICE XIX

Segmentos discursivos (entrevistas) – *Corpus* textual do subcapítulo

## 4.3.2. Existência de um Relatório anual/plurianual da AI

*“Não são [anuais], mas têm objetivos anuais. Depois a variação está dependente da avaliação que nós fazemos da sua execução. Há aspetos que se resolvem, outros que conseguem ser limados e outros que não é com tanta facilidade que o são.” – UGE1, Diretor*

*“Temos esse... que vai sendo todos os anos aferido... entregue nos departamentos para se perceber o que é preciso fazer, indicar prazos...” – UGE1, CEAI*

*“Fizemos sempre AI. Mesmo antes de 2006/07, por sermos TEIP e por via do Observatório da Qualidade do PEPT XXI, fazíamos sempre a nossa AI. (...) Era uma avaliação muito centrada nos resultados escolares, no nosso ponto de partida e daquilo que projetávamos alcançar e melhorar, de acordo com objetivos traçados. Não nos colocávamos a questão das metas a alcançar e da avaliação dos processos para as alcançar, do impacto que tinham na organização, o envolvimento dos diversos agentes educativos, etc. penso que agora as coisas já são diferentes, temos feito caminho e aprendido ao longo do percurso.” – UGE2, Diretor*

*“Sim, nós fizemos um Plano de Melhoria, de acordo com o modelo de AI que adotámos, o modelo CAF, e que incidia mais no nível dos resultados. É claro que o nosso Plano de Melhoria agora tem de ser adaptado ao novo modelo de AEE. É isso que estamos agora a fazer, o que também nos vai servir para a construção do PE.” – UGE2, Diretor*

*“Pretendemos verificar a ideia de que ao promover a articulação se melhoram os resultados escolares, que é já uma constatação nossa. Portanto, apostamos em projetos e em todo o tipo de articulações. E é um dos pontos da nossa AI. Facilita também aos alunos uma melhor transição de ciclos, o que é muito importante. – UGE2, CEAI*

*“Temos estado a pensar nisso, tendo consciência de que o primeiro passo deverá ser a constituição de uma equipa de AI que torne esse processo numa rotina. Em termos de preparação para a nova fase de AEE, temos feito a análise dos resultados escolares,... fizemos, nestes dois últimos anos, um novo PE, com a aplicação de novos PAA, que avaliamos,... E é assim que se está a caminhar para enfrentar a nova fase de AEE. Mas um Relatório da AI, neste momento não existe, o que existem são documentos orientadores e relatórios parcelares. Existir, existe, só que estão é espartilhados nos Relatórios dos Departamentos, Relatórios dos Clubes, Relatórios dos Apoios,... E é esse conjunto todo que forma o que nós temos para mostrar do trabalho que é aqui realizado. Nós temos consciência de que o trabalho que é realizado por toda a gente é bastante positivo e o melhor indicador disso é... o facto dos alunos gostarem de estar aqui nesta escola e nas escolas do Agrupamento.” – UGE3, Ad. Diretor*

*“Conheço, mas não sei os nomes exatos das ações! (...) Gosto, gosto, porque é assim: é uma forma boa de ir tentando resolver passo a passo os problemas, apesar da resistência à mudança; nós, como seres humanos, fazemos alguma resistência a algumas coisas que são novas, não é? Só que, passo a passo, não custa nada! Porque acaba por ter bons resultados e a nossa responsável pela AI é uma pessoa que nos sabe levar, ou melhor, a forma como ela explica as coisas é uma forma doce de nos sensibilizar. E nós ouvimos e, como está sempre aberta a novas ideias, ... e que acho que é isso que também nos satisfaz...” – UGE4, PCG*

*“Os Planos de Melhoria são para dois anos e os relatórios de AA são anuais. Todos os anos temos um relatório de AA e temos todo o processo arquivado, desde as atas das reuniões, ao Plano Anual de Atividades...” – UGE5, Adj. Dir./CEAI*

*“O nosso Plano de Melhoria [anual é] feito quer com base no Relatório da AE, quer com base na AI de 2007. Esse Plano de Melhoria tinha a validade de três anos, com as áreas a melhorar aí identificadas. Não é que se tivessem solucionado todos os problemas, mas como aquele Plano de Melhoria estava previsto para três anos, terminaria a sua vigência em 2010, então o que o Observatório fez foi a partir de 2010 fazer uma nova análise da qualidade do Agrupamento, para identificar novas áreas a melhorar ou, eventualmente, os aspetos problemáticos que se continuariam a verificar. Renovaram o primeiro inquérito à qualidade do Agrupamento e trabalharam a partir daí.” – UGE6, Diretor*

*“O nosso Plano de Melhoria tem quatro áreas, ou seja, quatro linhas orientadoras. Mantém-se ainda até à atualidade. Foi constituído em 2007/2008. E foi a partir da matriz de melhoria e do Plano que foi construído o Projeto Educativo (...) e que temos trabalhado a nível do Pedagógico.” – UGE7, Diretor*

*“Temos a equipa de AI e é importante que seja essa equipa que vá estabelecendo as principais áreas de análise, de intervenção, ao longo do ano. No ano letivo anterior já trabalharam alguns setores, nomeadamente a questão da distribuição de serviço; foi feito um Relatório, constituíram-se painéis, foi divulgado o relatório e propuseram-se algumas alterações, que foram acolhidas já na distribuição de serviço do presente ano letivo. (...) Neste momento, têm de me apresentar um Relatório sobre aquilo que está a ser feito relativamente à AI. O que eu espero é que eles, até ao final deste ano civil, janeiro, me entreguem um Relatório daquilo que já avaliaram este ano.” – UGE8, Diretor*

*“Desde a primeira AE, a primeira tentativa de aplicação da CAF na escola levou também à produção de um Plano de Melhoria. Não se efetivou, nem foi avaliado, não resultou,... No ano passado, depois da segunda tentativa de implementação do modelo CAF ter resultado, implementámos essas três ações de melhoria, avaliámo-las, com um questionário de satisfação aos envolvidos, e ... Parece ter resultado, uma vez que neste ano, um ano após isto tudo,...” – UGE9, CEA*

*“Temos planos de melhoria para estruturas da escola, como os departamentos, planos de melhoria para a escola, a biblioteca escolar ou os serviços da escola, e usamos também os próprios projetos curriculares de turma (PCT) do Básico no sentido de planos de melhoria... e*



*trimestralmente existe um plano de melhoria para as turmas. Ou seja, são analisados e identificados quais os problemas que cada turma tem e, face aos dados que cada Conselho de Turma tem, é feito um plano de melhoria para cada uma das turmas. E o trabalho tem sido feito desta maneira. Mas o grande objetivo é que cada estrutura da escola seja ela própria responsável pelo seu processo de AA (até para libertar um pouco a equipa de AI), no sentido de que a equipa de AA se dedique à avaliação da escola enquanto organização, deixando cada uma das estruturas com os seus próprios ciclos de AI. As únicas estruturas que estão a conseguir fazer isto são os Conselhos de Turma, porque são unidades mais pequenas, e o plano é que os departamentos o passem também a fazer – embora os departamentos já façam uma análise muito detalhada de forma trimestral, nos relatórios trimestrais que são feitos. Mas o nosso objetivo é que cada estrutura de orientação educativa consiga orientar o seu próprio processo de AA”. – UGE10, Diretor*

## APÊNDICE XX

Segmentos discursivos (entrevistas) – *Corpus* textual do subcapítulo

## 4.2.3.3. Elaboração e divulgação do Relatório de AI

*“As quatro vertentes [que devem ser auscultadas na AI] são sempre fundamentais e devem ser auscultados: professores, alunos, funcionários e pais”.* – UGE3, Ad. Dir.

*“Auscultar sobre... lembro-me que, na altura, uma das questões que os alunos referiam muito tinha a ver com a qualidade das casas de banho do Agrupamento; que eram eles que sentiam, uma vez que essas casas de banho não são nem os professores, nem os pais, nem os funcionários que as utilizam; portanto, são eles que se sentem essa dificuldade e só eles o poderão dizer. Mas creio que poderá haver formas mais simplificadas de recolher a informação para a AI do que apenas aplicar os questionários, como fizemos naquele ano. E acho que se deve auscultar, por exemplo, o clima de escola: saber se os alunos se sentem bem nesta escola, ou não; e haverá questões relacionadas com a qualidade do ensino que é praticado no Agrupamento. Têm de se focalizar grandes temas, que depois vão sendo desdobrados...”* – UGE3, Adj. Dir.

*“Todos se sentem parte integrante. Isto é tudo um grupo! Mas as pessoas são todas diferentes, e é natural que o que se faz agrade mais a uns do que a outros. Mas todos têm conhecimento. Eles vivem na escola. Estão cá dentro. E aquilo que se avalia não é uma coisa inventada. São factos! E contra factos não há argumentos! Temos é que trabalhar com os dados dessa avaliação, para podermos melhorar sempre!”* – UGE3, PCG

*“Desde logo nos próprios conselhos de turma, depois nos departamentos e finalmente no Conselho Pedagógico. E o Conselho Pedagógico pensa a avaliação para o próximo ano letivo.”* – UGE7, PCG

*“Não, contratámos, nem iremos contratar [nenhuma empresa]. Aquilo que nós vamos fazer para o ano é realizar outra vez o processo de AI, que há de sair do Conselho Pedagógico (esperemos que espontaneamente, senão... «se não for a bem, vai a mal» [risos]).” “Porque, normalmente, é o Conselho Pedagógico o órgão que dá o primeiro impulso a estas coisas. Depois acaba por agarrar outras pessoas e estruturas... lembro-me de que, aquando da elaboração do Plano de Melhoria, depois da AEE, partiu do Conselho Pedagógico, mas depois envolveu outras pessoas da comunidade educativa. Tem de haver sempre alguém que seja motor. E nós chegámos à conclusão de que era mais eficaz constituirmos equipas mais pequenas para produzir o Plano de Melhoria.”* – UGE7, Diretor

*“Eu sou membro cooptado da Equipa de AI [riso breve]. Não há incompatibilidade nenhuma, posso estar nessa estrutura, até para poder ter um olhar mais de dentro, sobre a nossa realidade. Mas o Conselho Geral tem um papel, no sentido de receber os relatórios e de os analisar.” – UGE1, PCG*

*“Neste momento está só dentro da escola, vai a todas as estruturas e órgãos. Tem de sair e ser divulgada ao exterior. Temos de passar a fazer a publicitação, por exemplo, na página da escola; falta-nos dar esse passo. Devemos, talvez sintetizar ou adaptar a linguagem e publicitar o que fazemos, com toda a transparência.” – UGE2, Diretor*

*“Sim, chegam os relatórios [da AA], que são aí apresentados e analisados. Tudo o que vai a Pedagógico (provavelmente, não tudo, mas certamente quase tudo, dentro das competências do Conselho Geral), vai ao Conselho Geral. E nós analisamos, discutimos e aprovamos o que temos de aprovar.” – UGE2, PCG*

*“Na AI? Não [participamos]. Apenas recebemos os Relatórios e interpretamos as informações.” – UGE2, PCG*

*“A Associação de Estudantes, cujo mandato está agora a terminar, tem um papel pouco ativo. Tivemos um aluno na equipa, mas a sua participação não foi relevante. Esteve o Representante dos Pais, uma pessoa com um dinamismo incrível, com muitas ideias para o Agrupamento. Aliás, foi ele que fez a apresentação pública do nosso Plano de Ações de Melhoria.” – UGE4, CEAI*

*[Os dados] “São apresentados em Conselho Geral (CG), em Conselho Pedagógico. No CG estão representados os pais, os alunos, a Autarquia, várias entidades e parceiros, que refletem sobre os resultados e divulgam a informação. Apresentámos também publicamente as ações de melhoria.” – UGE4, CEAI*

*“A equipa faz o Relatório final, com base nos diversos documentos que nos chegam através dos departamentos.” – UGE5, Ad. Dir./CEAI*

*“Divulgamos os resultados ao Conselho Pedagógico, que os devolvem aos departamentos e a quem é responsável pela execução. Neste caso, a Direção também tinha propostas e também demos o feedback: comprometeram-se com estas propostas, fizeram estas e estas, portanto para o próximo ano terão de fazer as que faltam...” – UGE5, Ad. Dir./CEAI*

*“Temos pessoas do Conselho Geral e do Conselho Pedagógico também. Há pessoas dessas duas estruturas para que possam levar o feedback a essas estruturas. O Conselho Pedagógico serve-nos de monitorização do nosso trabalho. Todos os documentos que nós produzimos e todo o trabalho que fazemos vão para o Conselho Pedagógico ter conhecimento. E o Conselho Geral também tem: os relatórios, todo o trabalho... Sou eu que tenho ido fazer essas apresentações ao CG.” – UGE5, Ad. Dir./CEAI*

*“E nós criámos um Gabinete do Observatório da Qualidade. Qualquer assunto que tenha a ver com AI é canalizado para esse Observatório, seja dinamizado ou não pelo Observatório. O*

*Observatório tem uma planificação de atividades... Agora, por exemplo, está a desenvolver um trabalho com base num questionário distribuído a pais, alunos, pessoal docente, pessoal não docente...” – UGE6, Diretor*

*“Nós, neste momento, temos pelo menos uma vez no ano em que divulgamos os resultados da avaliação; quer os resultados da AI, no Conselho Geral, quer os resultados das Provas de Aferição, por exemplo, ou da avaliação interna dos alunos, e da comparação entre os resultados internos com os resultados nacionais e regionais. Essa apresentação pública de resultados é uma iniciativa que o Agrupamento organiza para a comunidade. Acontece ou numa festa de final de ano, ou numa ocasião mais formal, como aconteceu quando fizemos a entrega formal dos primeiros Magalhães, e que ocorreu no Cineteatro...” – UGE6, Diretor*

*“Há um aspeto que eu faço questão de saber que é o saber em que ponto está o trabalho deles, com quem é que estão a trabalhar em determinado momento, que tipo de instrumentos é que estão a ser utilizados e... também para tentar saber que impactos o trabalho da equipa pode ter na dinâmica da própria escola.” – UGE8, Diretor*

*“Há uma equipa que reúne a informação, devolve a informação já depois de sistematizada (isto é, a informação é sistematizada em tabelas, em quadros, em papers), devolve essa informação aos órgãos intermédios (nomeadamente coordenações de Direção de Turma, de departamentos) e depois estes difundem-na para os outros órgãos mais abaixo, os grupos disciplinares e os professores,... acaba por chegar a todos os professores. Isto no caso de informação relativa aos docentes, à avaliação e aos alunos. Depois temos a outra área do funcionamento da organização e dos serviços. Foi uma das áreas dos Planos de Melhoria, nomeadamente os funcionários queixavam-se de que não havia ligação entre a anterior direção e os funcionários. Começaram por implementar reuniões mensais e que, neste momento, continuam a existir. Há uma reunião mensal onde são debatidas as questões relativas aos funcionários; as reuniões são separadas: os operacionais dos administrativos, ma vez que os problemas são diferentes, são específicos.” – UGE9, Diretor*

*“A nossa preocupação, porque tinha havido assim uma rejeição do Relatório da AE (de 2006/07), desde há três anos sempre temos implementado a CAF com reuniões gerais, de divulgação de informação, de preparação para as várias atividades...” – UGE9, CEAI*

*“Sempre envolvendo os colegas. E os outros elementos, mas maioritariamente os colegas, porque temos estado a trabalhar muito com o grupo de professores.” – UGE9, Elemento EAI*

*“Existe um relatório anual.”, elaborado por “Toda a equipa de AA”. O relatório anual é divulgado “À escola. É apresentado ao Diretor, que o divulga no Conselho Pedagógico. E a partir daí, chega a toda a Escola.” “Ele está publicado na página da Escola, [pelo que alunos e pais] têm acesso. Para além disso, os pais têm assento no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral.” – UGE10, CEAI*

## APÊNDICE XXI

Segmentos discursivos (entrevistas) – *Corpus* textual do subcapítulo

## 4.4.1.1. No processo de monitorização da prática letiva

*“Eu acho que existem [mecanismos de monitorização da prática letiva], mas não são suficientes. Esta é a minha opinião. E é uma coisa que eu... (há alguns dias falava com alguém) e disse que acho que isso é uma lacuna. E eu vou explicar qual é a lacuna. E sempre existiu ao longo deste tempo todo. Tudo bem que se faça essa partilha, essa colaboração no departamento, nas reuniões de grupo, no Conselho Pedagógico... Mas falta uma coisa, na minha opinião, por parte do coordenador de departamento, que é supervisionar. Porque eu acho que, quando se fala em avaliação de desempenho, e se fala em supervisão, é mentira: fala-se em uma ou duas aulas assistidas, agora a supervisão é um papel fundamental do coordenador. E eu acho que o coordenador poderia dizer «Hoje vou ver a tua aula e vou ver como é que funciona». Portanto, eu acho que é uma falha que existe, e mesmo na AEE de 2006/2007 isso foi referido.” – UGE1, PCG*

*“Se calhar, até houve uma tentativa. Mas os coordenadores de departamento têm de ser sensibilizados para... Isto é aquilo que eu defendo. Essa é uma lacuna grave no funcionamento dos departamentos. Quando as pessoas dizem «Eu vou observar a aula X...». Não vai nada observar. Vai é relatar. Deveria era, para além de dizer «Aconteceu isto, fez aquilo...», «Olhe, tem de melhorar aqui, tem de melhorar acolá...». E essa iniciativa tem de ser da parte do coordenador, é esse o seu papel, que ele deveria assumir em pleno. Esta é, de facto, a lacuna que eu creio que se mantém ao longo destes anos, e desde 2006/2007.” – UGE1, PCG*

[A gestão do currículo] *“Faz-se também através da supervisão do Conselho Pedagógico (e eu acho que deve ser a primeira estrutura a fazê-lo, apesar de se ficar muitas vezes pelo cumprimento programático), através dos departamentos e através da prática do dia-a-dia. No nosso caso (e eu sou de Matemática) a questão da gestão do currículo começou com os Planos de Ação para a Matemática. Foi uma medida que criou a obrigatoriedade de partilhar as informações e de fazer trabalho colaborativo. Causou, também uma maior articulação, não só entre professores do mesmo ano e ciclo, mas até mesmo entre ciclos; e havendo uma maior articulação faz-se uma melhor gestão do currículo, na minha opinião. Também no grupo de Português houve mudança de programa e houve formação. (...) Sim, por um motivo externo que obrigou também à realização de formação, a uma autoformação constante, a uma atualização e a uma partilha. A mudança do currículo mostrou-se benéfica porque o aluno é o centro da aprendizagem, estes novos programas promovem o papel mais ativo do aluno na sua aprendizagem.” – UGE1, CEAI*

*“Acho que sim, [que é uma prática instituída, a questão da supervisão e acompanhamento da prática letiva]... acho que sim. Penso que isso tem de acontecer, porque se não isto não*

funcionava. Essa ideia está no Conselho Geral. Agora como é que fazem, não sabemos.” – **UGE2**, PCG

“A supervisão da prática letiva é o nosso calcanhar de Aquiles. Essa supervisão melhorou com a nossa AI e a procura de soluções para a melhoria de resultados. Nomeadamente: partilha de informação, partilha de recursos... Se essa supervisão se vai conseguir refletir na prática pedagógica, é difícil ver! Vê-se mais facilmente em dois departamentos, que são o de Matemática e o de Português, porque é onde há exames e onde a análise aprofundada foi feita pelos docentes, que tiveram de se reunir para isso. Comparar e estabelecer relações entre práticas de ensino e resultados escolares torna-se muito difícil, não melhorou com a avaliação dos professores, até porque essa avaliação dos professores é pontual, é um aula ou duas, não melhora nem dá para ver a prática letiva – e eu fui avaliador e fui avaliado, sei do que estou a falar.” – **UGE2**, CEAI

“A análise é feita nos departamentos e é depois feita no Conselho Pedagógico.” – **UGE3**, PCG

“Penso que esse é um dos objetivos, [relacionar os resultados com as práticas letivas,] é qualquer coisa de que se vai falando, mas que não estará ainda muito concretizado...” – **UGE3**, PCG

“O acompanhamento dos professores é feito pelos Delegados de Grupo e pelos Coordenadores de Departamento. Se detetamos que, numa turma em particular, ou numa determinada disciplina os resultados não estão a ser aqueles que nós pretendemos, os Delegados de Grupo imediatamente tentam identificar qual é o problema e resolver a situação, trabalhando em parceria com o docente, extra-aula, planificando em conjunto, fazendo reajustes às planificações, criando instrumentos de trabalho,... O acompanhamento é feito pelas estruturas intermédias. Para o próximo ano letivo, uma das Ações de Melhoria é a partilha de aulas – iremos tentar alargar as parcerias pedagógicas, ao maior número de disciplinas que seja possível, a título de voluntariado. No meu departamento, apresentei a proposta e os colegas aderiram, tendo referido que sentem necessidade de ter um colega a trabalhar com eles, em contexto de sala de aula.” – **UGE4**, CEAI

“Não, nós ainda não chegámos à sala de aula! Existe algum trabalho diferenciado com os alunos mais ao nível da Educação Especial, talvez. Houve uma altura em que havia tutorias, mas observação, não.” – **UGE5**, Ad. Dir./ CEAI

“Ainda não. Embora o atual processo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD), na medida em tem como uma das suas componentes o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, e envolvem depois a avaliação de pares (os Relatores, os Avaliadores) e estas figuras coincidem, na nossa escola, com os Coordenadores que têm, por inerência da lei, a função de acompanhar os docentes nessa função, e trabalhando também numa lógica de apoiar e supervisionar (e não estritamente numa lógica avaliativa), eu penso que neste ano esse foi um fator positivo para essa supervisão, acompanhamento e monitorização da prática letiva. Se calhar, foi-o mais nuns departamentos do que noutros, eu falo pelo meu; e penso que foi um trabalho muito proveitoso e que foi muito profícuo trabalhar e obter o feedback do coordenador. E penso que, se a ADD for encarada como formativa (e isto, em alguns casos, não

*é linear nem simples) e as pessoas partirem com o espírito aberto para essa avaliação interpares, e pensarem «Vamos aderir aos processos e vamos ver como é que decorrem», eu, pessoalmente, faço um balanço muito positivo do processo por que passei. Penso que esta ADD que tem de ser feita assim, tal como está preconizado na legislação, pode ser tomada numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional é uma mais-valia e é uma forma de supervisão das nossas atividades, sendo apontados os erros ou as formas menos conseguidas pelo docente Avaliador num sentido construtivo. Nesta ADD, tomada no sentido construtivo e de desenvolvimento profissional, tem uma componente de monitorização.” – UGE6, PCG/ CEAI*

*“Nós estamos, também neste aspeto [práticas letivas], num ponto de melhoria. Eu assisti a duas fases do trabalho nos departamentos e na relação entre os coordenadores de departamento: antes e agora. E, de facto, há uma melhoria... não há comparação possível! (...) Da colaboração dos próprios coordenadores entre si. É importante que se estabeleçam alguns instrumentos de avaliação que são fundamentais: o diagnóstico, a formativa, a sumativa interna,... E tentamos sempre que, por exemplo, o teste de diagnóstico seja aplicado a todas as turmas do mesmo ano de escolaridade. Evidentemente que não estamos ainda a 100%, mas estamos a começar a trabalhar muito a sério nisto, começámos este ano, a nível de departamentos. A nível de grupo, não, já havia grupos que tinham esta prática, alguns há muito tempo. Estamos a tentar, e vamos, certamente, para lá! Tínhamos uma prática que agora estamos a tentar alargar. E vamos conseguir.” – UGE7, Coordenador de Departamento*

*“[Existem mecanismos internos de supervisão e acompanhamento da prática letiva?]*

*“Ao nível da sala de aula, entramos, apenas, através da avaliação do desempenho docente. E eu acho que é um problema da escola.” – UGE8, Diretor*

*“Temos a avaliação de professores e as aulas assistidas,... esses mecanismos existem por essa via. Ainda agora acabámos um ciclo...” – UGE8, Rep. docente do CG*

*“Tivemos a avaliação de desempenho, com as aulas assistidas. Nesse aspeto, acho que funciona bem. E há também os exames, o que não deixa de ser outro elemento de informação. Este é um meio muito pequenino; nós todos sabemos como damos as aulas...” – UGE8, CEAI*

*[E de que forma há supervisão da prática letiva?]*

*“Há acompanhamento porque há uma coordenação de departamento, não é? O coordenador acompanha, segue... mas é sempre de uma forma informal. A supervisão da prática letiva, em contexto de sala de aula, acontece apenas por via da avaliação de desempenho (ADD).” “Sobre a supervisão das aulas, tivemos a avaliação de desempenho, que acho que foi bastante abrangente nesse aspeto. Depois há vários momentos de escrutínio, os exames também o são. Mas isto não deixa de ser um meio muito pequenino. A escola tem à volta de 100 professores. E todos nós sabemos como damos aulas...” – UGE8, CEAI*

*“Acompanhamento... há uma coordenação de departamento que, obviamente, acompanha, que segue... Mas é sempre de uma forma informal. Só se entra na sala de aula através da avaliação de desempenho.” – UGE8, CEAI*

*“A Framework que estamos a implementar agora, permite isso...” – UGE9, Elemento EAI*

*“Permite, com os indicadores que nós seleccionámos – e os indicadores cada escola é que os constrói, não é? – permite entrar um bocadinho naquilo que é a prática letiva e, eventualmente, chegar a resultados, a identificar boas práticas ou más práticas,... (riso).” – UGE9, CEAI*

*“A prática letiva tem tido supervisão, agora nos últimos anos, através da avaliação do desempenho docente. De resto, não há,... Pode haver até algumas pessoas, do mesmo grupo disciplinar, que são mais próximas e se dão bem, que partilham «Olha, hoje precisava de uma ajuda aqui a aula, para este conceito ou aquele...». Mas existe mais por carolice e entre pessoas que se relacionam muito bem, do que de forma institucionalizada. Mas seria interessante existir essa prática. Penso que ela fica um pouco restringida ao campo da avaliação do desempenho docente.” – UGE10, CEAI*

*“Nós, equipa de AA, não chegamos ainda à sala de aula, só chegamos à sala de aula através daquilo que os departamentos nos fazem chegar. De outra forma, ainda não... Aliás, é um passo que a equipa quer dar em frente, mas com algum receio. É o entrar na sala de aula, mas temos de começar com a mudança de mentalidades. Há, de facto, abertura por parte de alguns colegas, mas por outro lado não há. E estamos ainda um pouco receosos, a estudar como é que poderemos ir por aí.” – UGE10, CEAI*



## APÊNDICE XXII

Segmentos discursivos (entrevistas) – *Corpus* textual do subcapítulo

## 4.4.1.2. No processo de monitorização dos resultados escolares

*“Eu penso que as práticas de ensino e os resultados escolares é um tema que os departamentos discutem muito, tal como o Conselho Pedagógico... O Conselho Geral nem tanto, não vai às práticas escolares, não chegamos lá. Mas nos grupos disciplinares (por exemplo, no meu isso faz-se), associamos o que é que fazemos, os resultados dos alunos são assim, o que é que nós podemos fazer para os alterar... Portanto, isto é um conjunto de práticas que os grupos disciplinares têm. E às vezes perguntamo-nos «o que é que aconteceu para haver este ou aquele resultado?» às vezes perguntamo-nos ... Não chegamos é a nenhuma conclusões, não chegamos às respostas! Por acaso, no último CG ate falámos sobre isso, até falámos sobre isso, quando analisámos os resultados...” – UGE1, PCG*

*“Nos departamentos nós chegamos à aferição de estratégias da prática letiva, por exemplo, e através dos coordenadores chega ao Conselho Pedagógico; no final de cada período os coordenadores têm de apresentar o resultado da avaliação dos alunos, as estratégias de diferenciação pedagógica; julgo que o Conselho Pedagógico acaba por ser o órgão que melhor faz a monitorização, a supervisão ou a regulação. Isto significa que os próprios professores, quer individualmente, quer em grupo, já fizeram antes essa reflexão.” – UGE1, CEAI*

*“Sinceramente... acho que há pouco trabalho colaborativo. Em alguns grupos há muito trabalho colaborativo! Se é porque há este ou aquele plano, esta ou aquela medida, até pode ser... Mas que há, de facto, nesses grupos reuniões semanais, com uma efetiva partilha e colaboração”. – UGE1, CEAI*

*“Faz, sempre. Faz em Conselho Pedagógico, mas antes na direção também fazemos essa análise, com um grupo de trabalho que está responsável pela análise de todos os registos, quer de atas, quer de pautas. Nós continuamos com o Observatório da Qualidade, porque consideramos que é uma maneira de nós vermos, em termos de evolução da qualidade, qual é o nosso percurso. Fazemos a comparação dos resultados nos últimos 5 anos. E comparamos os resultados do 1º período deste ano com os resultados do 1º período do ano passado, e com os de há 5 anos. Vamos sempre fazendo assim. Quando são feitas as intercalares e no final de cada período fazemos sempre a análise de tudo. Também avaliamos as medidas de apoio ao abrigo do Despacho 50 e outras medidas não inseridas neste despacho. Tudo isso é levado em linha de conta, na análise dos resultados.” – UGE2, Diretor*

*“Nós analisamos muitos aspetos – também a aplicação dos critérios de avaliação, por exemplo – mas as práticas de avaliação é a parte que custa mais a implementar. No entanto, nós fazemos a análise de uma prática que desde o ano passado temos tentado implementar em todo o Agrupamento: a diferenciação pedagógica. E a esse nível tentamos fazer a*

*diferenciação por grupo-turma e fazemos a avaliação dessa prática. No 1º Ciclo, pelas características da monodocência, esta prática é talvez mais fácil de ser implementada e avaliada.” – UGE2, Diretor*

*“Sim, fazem sempre essa relação... Nós fazemos o observatório, e essa análise vai a todas as estruturas antes do Conselho Pedagógico e só depois é que vai a Conselho Pedagógico, para no Conselho Pedagógico já ter a opinião das várias estruturas. E só depois é que vai ao CG.” – UGE2, Diretor*

*“Ao nível dos departamentos e ao nível das disciplinas são pensadas as práticas que podem servir à diferenciação pedagógica pela positiva e também à diferenciação pedagógica pela negativa. Damos uma atenção diferente àqueles casos (que antigamente chamávamos “os alunos merecedores de uma atenção especial”) que são os que sinalizamos com algum tipo de dificuldades, ou melhor: sinalizamos aqueles alunos que ainda não conseguiram (mas hão de conseguir!), os que já conseguiram e os que superaram já o esperado. Temos, por exemplo, um aluno que em Matemática está integrado numa turma normal, mas que está a fazer exercícios de secundário ou de Universidade. Só temos um, é verdade. Mas temos de estar despertos para casos destes, ... senão aquele miúdo é capaz de se perder ou de ficar estagnado.” – UGE2, Diretor*

*“Muito sinceramente,... aquilo que deveria ser feito não o é! Isso implica ainda um tipo de articulação mais profunda! E outro tipo de análise mais profunda! Eu acho que fazemos um pouco isso através da partilha de informações nos Conselhos de Turma, porque se fala da turma no seu todo e das estratégias que os professores usam para produzir este ou aquele resultado no grupo ... mas dizer que estão identificadas as práticas, saber quais são os objetivos dessas práticas, as metas e o resultado que se obtém, não fazemos, ainda, de forma sistemática. Fazemo-lo em algumas atividades e na avaliação do Plano de Ação do TEIP, porque é mais fácil de ser feito. Por exemplo, para a questão do comportamento, temos determinadas atividades para trabalhar e melhorar o comportamento; essas atividades têm objetivos; e nós propomos uma meta; e depois avaliamos o resultado. Consegue-se. Mas fazer isso para a prática letiva, ainda não fazemos. Falamos disso, mas não o fazemos.” – UGE2, Diretor*

*“Pensa-se mais em pequeno grupo, nos grupos disciplinares, não se faz tanto em Conselhos de Turma; mas é na participação em projetos que isso mais se faz, na minha opinião. Essa reflexão é mais fácil quando se avaliam projetos. E uma das nossas áreas da AI é precisamente a articulação: a articulação entre as diferentes estruturas, entre ciclos, entre professores, entre disciplinas,... passando por todos os níveis, desde o Pré-escolar até ao 3º Ciclo.” – UGE2, CEAI*

*“Nós analisamos o nosso caminho, quer interno, quer externo, em termos de evolução; comparam-se os resultados da avaliação interna com os da avaliação externa, nos Departamentos. Chega ao Conselho Pedagógico e no final do ano esses dados são exportados para a base de dados do Ministério, para a MISI. E fazemos de acordo com o GAVE, que é de acordo com a média, faz-se pela média; nós inicialmente começámos a fazer pela mediana. E fazemos a correlação entre os nossos resultados internos e os resultados externos.” “Da nossa análise dos resultados ao longo dos anos não se nota ainda um padrão: houve anos de*

resultados altos, anos de resultados baixos,... O que nós podemos dizer é que a nossa preocupação, quando começámos com a avaliação externa dos alunos foi que os resultados internos fossem o mais fidedignos possíveis, ou seja, a classificação que os alunos obtêm internamente deve ser o mais próxima possível das aprendizagens realizadas e das suas competências. Não há fuga de informação, não há fatores a interferir nos processos de avaliação externa dos alunos, desde 2005. E podemos assegurar que não há discrepância entre os resultados obtidos e as competências dos alunos, apesar de poder haver mais ou menos discrepância com os resultados da avaliação externa porque os dois tipos de avaliação têm por base uma filosofia, instrumentos e objetivos diferentes.” – **UGE2**, CEAI

“O que não existe é uma monitorização mais específica e, ao mesmo tempo, mais abrangente... Por exemplo, são aplicados questionários aos alunos, mas a coisa deveria ser mais concentrada e focalizada em determinados aspetos, em função da AI. E isso é uma falha que advém do facto de não existir uma equipa de AI consolidada, que torne rotina as práticas de autoavaliação.” – **UGE3**, Ad. Dir.

“Há, depois, também, os Testes Intermédios, que é algo que nós fazemos desde o início do seu surgimento. A escola está de parabéns, os alunos estão de parabéns, porque os resultados têm vindo a melhorar. Acho que havido um esforço enorme em colaborar, não só por parte dos alunos, que nós vemos cada vez mais motivados, mas há um esforço enorme para os motivar e para que eles se mantenham na escola, até porque um dos grandes problemas desta escola é o reduzido número de alunos; acima de tudo é o esforço para que não haja abandono, para que eles não desistam, para que se consiga que haja mesmo evolução, em relação ao seu desempenho na escola.” – **UGE4**, PCG

“E nós acabamos por fazer isso [pensar a avaliação organizacional] no CG. Aí estão muitas vezes presentes os resultados, o aproveitamento, as estratégias implementadas, projetos; ou seja, na questão da avaliação o CG acaba por ser muito participativo. E esse é o órgão onde isso deve ser feito, porque aí temos elementos da comunidade. Estes, às vezes, se não entendem qualquer coisa, colocam as suas dúvidas, são elucidados e acabam por compreender melhor as dinâmicas da escola. Portanto, as informações não ficam apenas cá dentro, mas acabam por ir lá para fora, assim como vêm de lá de fora cá para dentro.” – **UGE4**, PCG

“Eu acho que os pais e os alunos têm consciência de que existe uma avaliação mais formal e pública e que a escola presta contas das suas avaliações. A comunicação social encarrega-se disso, hoje em dia a questão dos rankings está em todos os jornais e toda a gente sabe qual é a escola que tem melhores resultados e qual a que tem piores... Portanto, basta comprar o jornal, e penso que as opções dos pais, hoje em dia, também são em função disso. Não se notará tanto aqui, uma vez que este é um meio pequeno, mas penso que em meios grandes isso conta muito! E até temos aqui um termo de comparação, porque, por exemplo, temos a escola secundária que tem 3º Ciclo e nota-se perfeitamente pais a preferirem uma ou outra. E fazem-no em termos de resultados escolares! Eles próprios dizem isso quando cá vêm, não têm pudor nenhum.” – **UGE5**, Ad. Dir./CEAI

*“Os pais... penso que se preocupam ainda muito com o seu caso, o seu filho, as notas do seu filho e não com a escola na sua globalidade. Ou o resultado final da escola, mas com aquilo que a eles lhes diz diretamente respeito. Os funcionários estão conscientes e motivados para a avaliação da organização, têm consciência da importância do seu papel no acompanhamento dos alunos e no serviço prestado, estão sensibilizados para isso. Mas penso que falta ainda muito para que todos percebam a importância de todos no resultado final da escola!” – UGE5, Ad. Dir./CEAI*

*“Existia alguma, embora todo o processo tenha vindo a ser melhorado e aperfeiçoado. Os referentes da AI eram trabalhados e comparados com os referentes da AE. Eram trabalhados também os dados da AI, em termos de evolução, o que permitia, também, fazer alguma reflexão e extrair algumas conclusões. Essas reflexões aconteciam em sede própria: Conselhos de Docentes no 1º Ciclo, Departamentos no 2º... Portanto, já havia alguma reflexão e algumas práticas... mas penso que nestes últimos anos (porque eu não era professora desta escola, vim do Norte)... este processo tem vindo a ganhar mais sistematicidade e tem vindo a envolver cada vez mais as pessoas.” – UGE6, PCG/CEAI*

O Plano de Melhoria Anual *“Tem o domínio dos Resultados, o domínio dos Valores, o das Competências, tem o domínio da Articulação com a Comunidade, e tem o da Avaliação. E ele está disponível na plataforma e na página do Agrupamento. É um referente para a atuação dos docentes. Tem o espírito de Missão e procura abranger todos os domínios. O domínio cognitivo, o domínio socio-afetivo, o domínio das atitudes, valores; portanto, penso que é transversal e procura o desenvolvimento de todos os atores organizacionais, desde os alunos ao pessoal docente e não docente, e abarca todos os domínios da ação educativa.” – UGE6, PCG/CEAI*

*“Temos vindo a recolher evidências, por exemplo no balanço sistemático das avaliações dos resultados dos alunos, quer a nível de turma, quer a nível global, por ano e por disciplina; verificamos o cumprimento das planificações (temos sempre a preocupação de deixar nas atas dos Conselhos de Turma de dos departamentos esse cumprimento e identificar as justificações para alguma situação de não cumprimento, para que, no ano seguinte, se possa colmatar aquela lacuna); em termos de grelhas para registo de observação, temos documentos em suporte digital; as estratégias constam das planificações e vamos fazendo balanços e ajustes ao longo do ano, às vezes até de uma maneira informal, sem que passe por reuniões formais e registo em atas... Talvez aí as pessoas achem que nós não passamos ao papel muitas das coisas que fazemos! Mas eu penso que, às vezes, esse encontro informal (“Olha, isto resultou, isto não resultou tão bem...”), essa partilha é uma maneira de monitorizar as práticas e o que vai acontecendo, de forma a melhorar o serviço educativo. Estamos cá é para isso!” – UGE6, Elemento EAI*

*“Sim, é uma coisa que nós temos sempre muito em atenção e verificamos.. . E depois também há, para além disso, uma análise das Provas de Aferição, analisamos, comparamos os resultados, e fazemos isso em Conselhos de Docentes (CD) e por isso esses dados estão todos nas atas. Agora, desde que foi implementado o novo Programa de Matemática, também temos o hábito de, na área da Matemática, verificar quais são os resultados e se eles se estão a*

*aproximar dos resultados das Provas de Aferição, se esses resultados estão próximos ou afastados dos resultados nacionais...” – UGE6, Elemento EAI*

*“E aquilo que se verifica hoje, a nível de trabalho participativo, de trabalho cooperante, de exposição de situações mais complicadas, que são sempre tratadas ou com o Diretor de Turma (DT) e comigo ou com o coordenador de departamento e comigo, sempre, e procuramos encontrar a solução de imediato” – UGE7, Diretor*

*“o Conselho Pedagógico pensa a avaliação para o próximo ano letivo.” – UGE7, PCG*

*“Há uma evolução positiva [dos resultados escolares] a partir do momento em que os conselhos de turma vão analisar a situação... há uma perspectiva de ciclo e o equacionar desse ciclo... Ou seja, no final de cada ano letivo prepara-se o ano letivo seguinte. Este é um dos aspetos que eu considero que tem vindo a melhorar significativamente nas nossas práticas.” – UGE7, PCG*

[Dão também conta ao Conselho Geral dessa análise?]

*“Normalmente, não. O Conselho Geral tem, na minha opinião, um problema estrutural, que é o facto de ter como imposição legal a obrigatoriedade de reunir pelo menos uma vez por trimestre. Penso que é pouco, tendo em conta a importância e a complexidade que o órgão deve ter, é pouco reunir uma vez por trimestre para abordar todas estas questões. Mais do que dar a conhecer o que estamos a fazer, é mais importante explicar o que é que está por detrás daquilo que estamos a fazer. E isto, por vezes, leva algum tempo. Daí que este tipo de análise tenha sido feito mais no Conselho Pedagógico do que no Conselho Geral.” – UGE8, Diretor*

*“Isso, normalmente, é feito em termos dos Departamentos,... dos departamentos curriculares. O que traz um problema. Como é que se processa a avaliação da avaliação dos alunos? A questão vem ao Conselho Pedagógico, é analisada por um grupo do Conselho Pedagógico e depois é remetida para os departamentos. Analisam-se as taxas de sucesso e de insucesso. Quando isso é remetido aos departamentos, o que é pedido é que se faça aí essa análise: o que e que falhou para que estes alunos tivessem estes resultados, o que é que falhou para que estes outros tivessem estes?” – UGE8, Diretor*

*“Há uma equipa que reúne a informação, devolve a informação já depois de sistematizada (isto é, a informação é sistematizada em tabelas, em quadros, em papers), devolve essa informação aos órgãos intermédios (nomeadamente coordenações de DT, de departamentos) e depois estes difundem-na para os outros órgãos mais abaixo, os grupos disciplinares e os professores,... acaba por chegar a todos os professores. Isto no caso de informação relativa aos docentes, à avaliação e aos alunos.” – UGE9, Diretor*

*“Nós, enquanto equipa, temos estabelecido na nossa orgânica interna a função de no final de cada período fazer a recolha de dados por ano a ano, disciplina a disciplina – isto para os resultados dos cursos regulares, do 3º Ciclo e Secundário. E esses dados são passados para os*

*Coordenadores dos Departamentos, que os analisam em plenário e discute-se em Conselho Pedagógico. O Coordenador dos Diretores de Turma e Coordenador dos Cursos Profissionais do Secundário e CEF faz a mesma coisa: recolhe dados (vê quantos módulos...)” – UGE9, CEAI*

*“Nós fazemos mais na perspetiva da disciplina, os Coordenadores dos Diretores de Turma na perspetiva do aluno, no Ensino Profissional, o Coordenador analisa o desenvolvimento do curso,... De qualquer maneira, também estamos, normalmente, articulados. Embora eles não pertençam à equipa, mas trabalhamos em conjunto... Isto também é uma casa pequena...” – UGE9, Elemento da EAI*

*“O nível de aprofundamento da análise dos resultados escolares tem sofrido uma alteração substancial! Ou seja, ao início, ficava muito pela verificação do abandono escolar e média por disciplina, e agora estamos a fazer a média por disciplina e por turma, a média por disciplina e por ano, a média por ciclo... Ou seja, estamos, de certa maneira, a engrossar o caudal de dados que temos para percebermos quais dos resultados, ao nível do traçado de metas ao nível da escola, serão aqueles que serão mais relevantes.” – UGE10, Diretor*

*“O Conselho de Turma faz a análise do aproveitamento de cada um dos alunos da turma, por disciplina. Tentamos analisar quais são as disciplinas onde os alunos têm maior insucesso ou sucesso, e porquê. O que é que aconteceu ali? E fica registado em ata o que é que os professores do Conselho de Turma acham que aconteceu, e são definidas estratégias de melhoria. Para o Ensino Básico isto faz-se com base no Projeto Curricular de Turma, mas no Ensino Secundário não existe de extensão do Projeto Curricular de Turma ao Ensino Secundário). E no Plano de Melhoria (de cada turma) nós identificamos alguns problemas ou potencialidades da turma e tentamos arranjar algumas estratégias de resolução dos problemas que temos, ou de potenciação das áreas assinaladas, para as poder desenvolver.” – UGE10, CEAI*

## APÊNDICE XXIII

**Segmentos discursivos (entrevistas) – *Corpus* textual do subcapítulo  
4.4.2. Participação de pais, alunos e demais atores organizacionais não  
docentes no processo de AI**

Os dados da AI são transmitidos aos alunos, aos pais e aos elementos da comunidade educativa *“Essencialmente através do Conselho Pedagógico e do Conselho Geral.” “Também há divulgação na página web do agrupamento”, onde “Temos a divulgação das nossas atividades, de clubes, temos o currículo de disciplinas, temos trabalhos de disciplinas e de turmas...”* – UGE1, Diretor

*“Olhe, a AI fez um trabalho sobre a envolvente parental em 2005/2006, que revelou dados interessantíssimos... Teve a ver com a participação ou o envolvimento dos pais no processo educativo dos alunos. Como vê, essa é já uma velha preocupação nossa.”* – UGE1, PCG

*“Sim. Nós em termos de EB 2,3 aí há onze, doze anos que o fazemos e, em termos de Agrupamento, fazemo-lo há aí uns cinco anos, desde que nos formámos, de uma forma contínua e sistemática.” “Comparamos os nossos resultados com os resultados nacionais. Fazemos. Sobretudo, uma reflexão interna, comparando de turma para turma, tentando encontrar algumas explicações para que os resultados sejam desta ou daquela forma.” Essa reflexão é feita “No Conselho Pedagógico (CP), de Conselho Geral (CG), nas reuniões de departamento, nos grupos disciplinares. E penso que na própria Associação de Pais, uma vez que os dados lhes são facultados”.* – UGE1, Diretor

*“Aquilo que eu conheço, porque sempre pertenci ao Conselho Pedagógico e, depois, à Assembleia de Escola e agora ao Conselho Geral, sei que em todos os finais de período de faz essa monitorização dos resultados. No CG, em todos os finais de período, se confrontam resultados, e isso faz sentido porque é o órgão onde têm assento os elementos da comunidade (os pais, a autarquia, o IEP, a saúde), portanto, os elementos cooptados e aqueles que a legislação indica e onde estão os representantes dos pais. Se calhar, não podemos trabalhar com a profundidade que desejaríamos, até porque estamos limitados, por exemplo, ao facto de a reunião começar muito tarde e, depois, os pais que vêm estão, às vezes, já em férias. E mesmo assim, eles estão cá todos. Portanto, é uma escola em que, neste contexto, a comunidade está presente. E isso deve-se, penso eu, ao facto de se interessarem pelos assuntos tratados e pela escola, e se calhar por essa divulgação desses planos de melhoria, em todas as áreas.”* – UGE1, PCG

*“Sim, sim. Temos bastantes projetos que envolvem a comunidade e parcerias. Temos o projeto «Pais na Escola», em que os pais participam nas atividades dessa turma; agora tivemos uma atividade dos 7ºs anos de Ensino Articulado em que os pais também se envolveram: tocaram,*

*cantaram... E temos o nosso facebook da escola, onde vemos as impressões que lá deixam; vai lá tudo deixar as suas impressões. E é uma maneira de as pessoas livremente expressarem as suas opiniões.” – UGE1, Diretor*

*“Se faz a monitorização? Acho que sim, pelos resultados que temos! Tem havido progresso, e isso tem-se verificado até nas atitudes dos alunos. Há uma melhoria nos resultados, na disponibilidade para as coisas, há uma vontade de ajudar, uma vontade de colaborar,... E isso nota-se, nota-se no dia-a-dia. Portanto, há, de certeza, um trabalho grande por parte da Direção, a esse nível.” – UGE2, PCG*

*“Sim, o serviço educativo que a escola presta é um serviço que tem uma melhor colaboração da comunidade escolar. A escola virou-se mais para a comunidade escolar e a prova disso é que temos diversos projetos (projetos científicos, projetos colaborativos, de intercâmbios, nacionais e internacionais, projetos que envolvem diversos parceiros...). Portanto acho que sim, acho que a escola está melhor a esse nível.” – UGE2, CEAI*

*“Acho que os pais estão muito mais interessados para a participação na vida escolar dos alunos! Participam bastante. Participam em projetos, participam no projeto «Pais na Escola», que foi um projeto implementado para desenvolver a participação dos pais na escola... Eu noto que eles participam mais em projetos, nos projetos que envolvam os seus filhos. E também os elementos da comunidade participam mais (empresas, instituições) por via desses projetos.” – UGE2, CEAI*

*“Mas, em termos de equipa, ela não teve continuidade e o trabalho de AI não teve a continuidade que era necessária. Contudo, continuou-se sempre a fazer a monitorização dos resultados.” – UGE3, Ad. Dir.*

*“A Associação de Pais também tem ido altos e baixos, ... porque .... havia várias escolas, que pertencem agora ao Agrupamento, e havia várias Associações de Pais (AP)... Portanto, só no último ano é que se constituíram como uma única associação de Pais do Agrupamento. Penso que só a partir dessa altura ... Havia umas AP que eram mais ativas, outras eram menos ativas, ... Penso que aqui na escola sede, a determinada altura a AP era pouco visível... e agora ... a partir de setembro do ano passado parece que estão mais empenhados e com uma dinâmica diferente, desde que se constituíram como uma Associação...” – UGE3, PCG*

*“Pois, essa questão é muito relativa... Apesar de pertencerem à Associação, há sempre um número restrito de pais que não centra só os seus interesses no seu filho e pensa na escola como um todo. Por exemplo, tive há pouco tempo um contacto com um pai do CG que, nitidamente, está centrado na sua preocupação pessoal da filha, que há de entrar para o 1º Ciclo no próximo ano... Penso que deram um passo, penso que deram um passo, mas não está ainda muito...” – UGE3, PCG*

*“O que eu sinto (e a Associação de Pais também se queixa disso mesmo) é que quando são convocados para reuniões aparecem muito poucos... Portanto, acaba por ser um número*



*restrito que participa, são os da Associação de Pais, porque feedback têm muito pouco...” – UGE3, PCG*

[As informações chegarão quer a alunos, quer a pais, quer a professores, quer a pessoal não docente e demais elementos da comunidade aí presentes?]

*“Sim, claro. Isso é fundamental. E porque é que o Conselho Geral vem depois do Conselho Pedagógico? Exatamente porque no Conselho Geral estão lá os docentes, o representante dos pais e o representante dos alunos. Essa é a parte mais interna. É bom que tenham já feito alguma análise e considerações e, quando há o Conselho Geral, nós, para além dessas, temos outras ideias e vamos tentar ajustar as ideias das outras entidades, de forma conjugada, para que o arranque do próximo ano seja diferente.” – UGE4, CPG*

*“A Ação de Melhoria «O Nosso Caminho» visava dar a conhecer à comunidade educativa a estratégia do Agrupamento, ou seja, melhorar a divulgação do PE e do Plano de Atividades e a sua avaliação. Conseguiu-se através da criação do portal e, também, da utilização do e.mail institucional, através do qual diariamente transmitimos informações. Para além do Portal do Agrupamento, aderimos ao facebook, onde colocamos informações diversas, trabalhos dos nossos alunos (powerpoints, filmes,...). Dar visibilidade ao trabalho escolar é fundamental, dá sentido à escola. Considero que no plano de comunicação demos este ano um salto qualitativo!” – UGE4, CEAI*

*“Os pais, quando falam, falam das mais-valias que nós temos aqui, como o Clube Náutico ... há uma série de contratos, de protocolos, para arranjar forma de, depois das aulas, eles terem para onde ir e em que se ocupar de uma forma útil, saudável e que os faça aprender ... Mesmo em relação às novas tecnologias, eles têm muitos computadores aqui na escola, facilmente têm acesso a eles e estão habituados, desde pequenos ... A escola tenta ser aquilo que a comunidade espera que ela seja...” – UGE4, PCG*

*“Fazemos a monitorização de resultados. Uma das ações de melhoria, que não referi atrás, refere-se à análise dos resultados escolares. Construímos instrumentos de registo dos resultados escolares, que são alojadas no portal do Agrupamento; é feita a reflexão ao nível dos grupos disciplinares e dos departamentos e, posteriormente, em sede de Conselho Pedagógico (CP). Verificamos até que ponto há ou não desvios relativamente às metas traçadas no nosso PE e assumimos medidas de retificação desses desvios. Os resultados escolares dos alunos chegam aos pais através dos Diretores de Turma (DT), quer no final de cada período letivo, quer depois das reuniões intercalares ou sempre que necessário. Estão publicados no portal do Agrupamento.” – UGE4, CEAI*

*“[Todos os atores organizacionais foram ouvidos ou tiveram, pelo menos, a hipótese de se fazerem ouvir?]*

*Sim, todos. Por exemplo, para a parte que dizia respeito aos funcionários, foram eles a propor as atividades de melhoria. Em relação aos encarregados de educação, também tiveram conhecimento do diagnóstico e eles fizeram-nos chegar aquilo que eles entendiam, através dos seus representantes, ou seja, dos Presidentes das Associações de Pais. Os alunos não*

*participaram muito, apenas detetámos aquilo que eles achavam que não estavam bem, uma vez que foram sujeitos a um questionário. Aplicámos o questionário de satisfação a todos os elementos da comunidade escolar e foi através da análise das respostas a esse questionário que traçámos o Plano de Melhorias.” – UGE5, Ad. Dir./CEAI*

*“Os pais, tendo em conta que não tinham disponibilidade para se envolverem em todo este processo, fomos-lhes dando os Relatórios, nomeadamente através do Conselho Geral, uma vez que todos os relatórios de AA vão para o Conselho Geral, onde são apresentados e explicados. No final de cada ano ou no início do ano seguinte, eu vou ao Conselho Geral apresentar o Relatório de AA. Temos aí um representante de cada escola do Agrupamento. E aqui, na escola sede, temos por hábito colocar um exemplar do Relatório na caixa do correio da Associação de Pais. Portanto, os pais têm conhecimento de todos os relatórios que vão sendo produzidos.” – UGE5, Ad. Dir./CEAI*

*“A Autarquia também toma conhecimento, através dos elementos que estão presentes no Conselho Geral: dois representantes, um da Junta de Freguesia e outro da Câmara.” – UGE5, Ad. Dir./CEAI*

*“Divulgávamos a tudo quanto é órgão da Escola: divulgávamos aos departamentos, aos conselhos de docentes, aos pais e encarregados de educação, à própria Autarquia... Nós sempre tivemos uma tradição de divulgação pública de resultados,.. que também temos aperfeiçoado e tem vindo a evoluir para uma vertente mais formal...” “Nós, neste momento, temos pelo menos uma vez no ano em que divulgamos os resultados da avaliação; quer os resultados da AI, no Conselho Geral (CG), quer os resultados das Provas de Aferição, por exemplo, ou da avaliação interna dos alunos, e da comparação entre os resultados internos com os resultados nacionais e regionais. Essa apresentação pública de resultados é uma iniciativa que o Agrupamento organiza para a comunidade. Acontece ou numa festa de final de ano, ou numa ocasião mais formal, como aconteceu quando fizemos a entrega formal dos primeiros Magalhães, e que ocorreu no Cineteatro... E apresentamos publicamente os resultados e deixamos também algum espaço para que os pais possam falar e intervir, se assim o entenderem” – UGE6, Diretor*

*“No Conselho Geral também temos a mais-valia e ter uma grande representação de pais (são 6) dos diferentes níveis de ensino; temos professores e elementos da comunidade local – temos a constituição que a legislação prevê. Os elementos da comunidade local também interagem com o Agrupamento na implementação de atividades de abertura à comunidade local e também na prestação de outros serviços, como os prolongamentos dos horários, como o apoio à serventia de almoços, como as atividades culturais e recreativas. Também temos a participação da autarquia, com o Vereador da Educação e da Cultura e o próprio Presidente da Câmara. Também eles são uma mais-valia nesta reflexão globalizadora e sintética dos processos. Isto, em termos globais, era o que acontecia até meados deste ano letivo.” – UGE6, PCG/CEAI*

[E o “programa”, digamos assim, do Observatório da Qualidade qual é? Vai mudando? De quanto em quanto tempo?]

*“Neste momento, fazemos o estudo da qualidade dos nossos serviços (e a data limite que o observatório se propôs foi o início do ano letivo de 2011/2012). E a partir do início do próximo ano letivo caminhará, certamente, para outras questões, resolvida que estará, certamente, a questão do estudo de melhoria. (...) O sucesso escolar, o grau de satisfação sobre os serviços, o grau de satisfação sobre os professores e sobre a direção, o grau de satisfação dos pais com as instalações e equipamentos, ... todos os fatores da escola...” (...) Essas questões [da liderança e do funcionamento das estruturas intermédias] estão incluídas nos inquéritos aos professores e aos não docentes. Neste momento, o Observatório está a proceder à análise dos questionários aplicados aos pais, não docente e docentes e alunos. Para os pais, colocou-se, por exemplo, a questão, da comunicação: se acham que a informação que têm é suficiente, se receberam a comunicação em tempo útil, se a informação tem qualidade e é a adequada, se tem interesse e relevância...” – UGE6, Diretor*

*“Os pais e os outros parceiros da comunidade interferem cada vez mais na vida do Agrupamento! Mas isso também é reflexo da atualidade, não é? Vamos começar pelos parceiros. Nós temos algumas parcerias com algumas instituições, temos protocolos assinados. Os parceiros intervêm nos órgãos, através de representantes. Há um bom grau de conhecimento, de parte a parte. E os pais também nos conhecem bem e conhecem a qualidade do nosso trabalho, tal como já lhe referi, uma vez que até de outros concelhos temos alunos. Intervêm também através dos representantes nos órgãos, e por todas as vias de que dispõem, a sua participação e opinião é sempre bem-vinda.” – UGE6, Diretor*

[Decorrente da AEE, os pais e outros parceiros locais têm tido um outro envolvimento na vida da escola e no processo escolar dos filhos?]

*“Eu penso que ao longo dos anos essa participação tem sido maior. Ao serem analisados os resultados e ao serem envolvidos os EE não só no acompanhamento dos seus educando, mas também ao ser-lhes pedida a sua colaboração em outras iniciativas do Agrupamento, há já um apelo à participação nos próprios processos. E noto que temos EE muito participativos, muito abertos, muito disponíveis para tudo; tanto num acompanhamento direto aos seus educandos, como num diálogo permanente com os docentes. E numa disponibilidade para todas as iniciativas.” – UGE6, PCG/ CEAI*

[Como é que a escola tem conseguido que a comunidade escolar e educativa tenha consciência da importância da sua participação nestes processos de autorregulação e AI?]

*“e também convidando os agentes locais, como a autarquia e outros elementos da comunidade, a envolver-se nas atividades da escola; através da constituição de parcerias que depois também ajudam a construir uma identidade e ampliam esta identidade que cada vez é mais coletiva e abrangente. Portanto, para além da divulgação dos resultados, há uma preocupação constante em envolver, implicando e interpelando para um envolvimento ativo.” – UGE6, PCG/ CEAI*

*“Como temos um pai na nossa equipa, já temos elementos da comunidade. E é um pai que consegue articular muito bem com os outros pais e com a comunidade educativa. E como eu e a Presidente do CG fazemos parte do OQ e estamos no CG, logo aí temos a possibilidade de colher opiniões e dar a conhecer o nosso trabalho. Os nossos pais são muito participativos. E acho que há aqui uma boa comunicação entre os professores e os pais (usamos desde o*

telemóvel, ao e.mail, e o contacto direto que, como já disse, é muito frequente).” – UGE6, Elemento EAI

“Sim, nós temos vários registos estruturados da avaliação das crianças, que também trabalhamos em conjunto. Nós aqui usamos muito o mail. Combinamos o que fazer, distribuimos tarefas, depois cada um faz a sua parte do trabalho em casa e depois trocamos, enviamos mails uns aos outros e vamos dizendo «olha, isto aqui não está bem, é melhor melhorares aqui, melhorares ali...». Temos os registos estruturados dos diferentes conteúdos: terminou, há um registo. E é depois que se faz a análise. Investimos muito na oralidade, em termos do Português, até de acordo com as orientações do Novo Programa de Português. Mas estas decisões são tomadas sempre em Conselhos de Docentes.” – UGE6, Elemento EAI

“E essa é uma das componentes da nossa avaliação interna da escola: a divulgação e a profusão da informação. Eu acho que isso é essencial. Pensamos nós, no Agrupamento, que foi isso que influenciou a melhoria dos resultados dos alunos, nomeadamente no 2º Ciclo. Agora o que nós fazemos sistematicamente é divulgar a informação relativa aos resultados escolares, quer do 1º Ciclo, quer do 2º Ciclo. (...) E penso que é nisto que reside a virtude da nossa melhoria de resultados, na divulgação sistemática da informação: aos pais (os pais têm o direito a saber!), e à comunidade através da Internet e da comunicação social local. Eu penso que é por aí, pela existência de um desígnio comum, que os resultados conseguem melhorar!” – UGE6, Diretor

Acha que há uma monitorização das práticas de ensino e das práticas de avaliação?]

“Eu penso que estamos longe de um domínio excelente, mas que há algo de muito diferente do que havia há uns anos atrás e o Conselho Pedagógico faz uma análise contextualizada das situações, consoante as turmas que nós temos pela frente. E uma das coisas (engraçada, porque acho que isso reflete o clima de uma escola): nós temos tido CEF de tipo 2 e tipo 3; e uma das coisas que foi assumida nos Conselhos de Turma e que foi ratificada em Pedagógico é que as práticas, para aqueles alunos, têm de ser completamente diferentes do que está previsto nos manuais e em todos os lados. E nós todos assumimos que aqueles alunos, no final do 1º Período, tinham de saber estar numa sala, sentar-se, abrir os cadernos, abrir os livros,... E acho que as pessoas têm funcionado muito melhor nesse aspeto.” – UGE7, Diretor

“Através dos diretores de turma, ou do próprio professor, via caderneta. Os pais mais formados, e os com mais estudos, estão atentos à página da escola (veem a ementa da semana, veem informações várias); os pais que consultam a página da escola são pais que nós sabemos por conhecimento pessoal que têm estudos, que têm mais habilitações literárias, que fazem da Internet um instrumento de trabalho. E também são os pais que estão a par da educação dos filhos. Os outros pais, ... não. E, no caso desta escola, é um bocadinho otimista de mais pensar que alguma coisa vai mudar a curto prazo; falo, pelo conhecimento que tenho do tecido social da cidade. A realidade desta escola é esta. E há momentos em que é muito importante colher a informação junto dos pais e junto dos alunos. Estou-me a lembrar de que, quando foi a AE, foram convocados os pais representantes com assento no Conselho Pedagógico e na Assembleia de Escola e, realmente, mostraram-se muito informados

*relativamente aos assuntos que eram tratados nesses órgãos. E, mesmo assim, foi considerado que a presença dos pais era muito figurativa.*” – UGE7, PCG

*“A escola, sendo uma escola secundária, tem Associação de Estudantes ativa; a Associação de Pais está, neste momento, novamente, a ser constituída, depois de um hiato muito grande. Sendo uma escola secundária, os pais são muito pouco presentes na vida escolar dos filhos; e se ao nível do Ensino Básico eles são presentes, ainda que de uma forma que não é a desejável, ao nível do Ensino secundário ela é quase omissa. Passa-se para a esfera do educando a responsabilidade pelo sucesso escolar e passa-se para a escola a responsabilidade pela educação dos seus filhos.*” – UGE7, PCG

*“[E os demais elementos da comunidade (alunos, autarquia,...) participam ativamente quer no Conselho Geral, quer no processo de AI?]*

*Não... Ao Conselho Geral chegam informações, mas muitas vezes, como o Conselho Geral não é um órgão consultivo, eu levo o assunto para ser discutido de forma alargada: podemos discutir, dar a nossa opinião, dizer o que é que achamos de essencial para ser produzido,... Mas ao não ser um órgão consultivo, cabe depois à Direção ter em conta algumas opiniões que são transmitidas no Conselho Geral.*” – UGE7, PCG

*“Falta envolver de forma mais eficaz os encarregados de educação. Esta escola não tem Associação de Pais, é um problema que nós temos. Acabamos por ter de nomear sempre ou eleger os pais que representam os pais no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral; temos de fazer isso anualmente. Falta ainda envolver de forma mais consistente os pais em todo este processo.*” – UGE8, Diretor

*“Hoje os pais estão muito atentos àquilo que se faz na escola, à passagem dos filhos pela escola. Só a título de exemplo, refiro que a receção aos alunos, no início do ano letivo, foi feita no Auditório (que tem capacidade para 270 pessoas), dividida em quatro sessões; isto dá mil e tal pessoas. Tivemos o Auditório cheio de Encarregados de Educação nas quatro sessões, o que significa que houve, da parte dos pais, de uma forma mais ativa ou menos ativa, o empenho em saber o que é que a escola tinha para lhes dizer. Obviamente que também se deve colocar a questão de saber com que qualidade é feita a participação dos Encarregados de Educação na vida da escola! Há aquela parte institucional, com as representações nos Conselhos de Turma, no Conselho Pedagógico, no Conselho Geral, e há aquela outra forma de participação, quando as pessoas vêm à escola, no dia-a-dia. As pessoas vêm à escola com alguma regularidade, é raro o dia em que eu não veja pais aqui na sala de diretores de turma (DT). Mas continuo a achar que é importante que se melhore a qualidade desta relação com os EE, nomeadamente fazendo com que eles venham sem terem de ser chamados. A vinda dos Encarregados de Educação à escola, de forma mais descomprometida, digamos assim (embora isto também possa trazer problemas!) é um desafio que as escolas têm de tentar ganhar. Globalmente, acho que há confiança dos pais na escola e no trabalho que se faz. Mas essa relação entre a escola e os pais deveria melhorar em termos qualitativos.*” – UGE8, Diretor

*“este processo de análise dos resultados dos exames, há duas coisas que são difíceis de conciliar uma com a outra: o que são os resultados dos alunos em exames nacionais, e a*

*questão dos alunos que têm acesso ao ensino superior. Nós podemos não ser uma escola em que os nossos alunos têm bons resultados nos exames nacionais, mas somos uma escola que coloca no ensino superior mais de 80% ou 90% dos alunos. É claro que isto é uma coisa que é difícil de conciliar, que é difícil de se explicar, são duas vertentes a valorizar: nós vemos os alunos a não terem grandes resultados naquelas disciplinas mais complicadas – como a Matemática, a Física e Química – mas depois também vemos que grande parte desses alunos está no ensino superior. Neste aspeto, a AE ou AI parece não ser significativamente condicionadora desses resultados. Numa outra perspetiva, a de olharmos a escola enquanto serviço público em que os alunos são levados a concluir a sua escolaridade básica, aí temos verificado que temos conseguido reduzir consideravelmente o número de alunos que não conclui a escolaridade obrigatória. Mais de 90 e tantos por cento dos nossos alunos concluem a escolaridade obrigatória – 93 ou 94%, à volta disso. Porque é que isso acontece? Acontece porque, desde logo, há aqui uma situação que eu acho que estes processos de avaliação nos trazem: o processo de pensar a escola, que é o processo de refletir sobre a escola. E, em termos globais, porque também sei que há pessoas que acham que isto não tem de ser assim, que a escola deve ser para aqueles que sabem, e os outros é para esquecer... Não é essa a minha perspetiva, de todo! Nós, neste momento, temos na escola, e em resultado de todo este processo de avaliação, de reflexão sobre as práticas e os resultados, temos na escola vários projetos em que, notoriamente, o objetivo é ajudar aqueles alunos que, de outra forma, não iriam concluir o Ensino Secundário, a que o possam concluir.” – UGE8, Diretor*

[E comparam-se com a média nacional, com outras escolas...?]

*“Sim, claro, nos rankings que saem. Mas é preciso ver que, em termos do Alentejo, nós somos das maiores escolas. Um outro problema é que as avaliações, por exemplo de 10º e de 11º... (eu falo pelas disciplinas de Biologia e Geologia, Física e Química e Matemática: como é que são avaliadas?) Nós temos as avaliações propostas, de 30% para os trabalhos práticos, e o que é que nos sobra? Nós temos 65% para os testes, tendo 5% para as atitudes e valores. É muito diferente de valer 100%, como é natural! Mas isto não nos ilibava de nada, não estou a dizer que estamos bem. Não, estamos mal, e é esse o objetivo. A minha proposta foi, já há alguns anos, fazermos no grupo disciplinar, que é Biologia, os mesmos testes, as mesmas fichas, os mesmos trabalhos práticos, utilizarmos os mesmos critérios de avaliação, fazermos os testes todas à mesma hora.” – UGE8, Elemento CG*

*“Há uma equipa que reúne a informação, devolve a informação já depois de sistematizada (isto é, a informação é sistematizada em tabelas, em quadros, em papers), devolve essa informação aos órgãos intermédios (nomeadamente coordenações de DT, de departamentos) e depois estes difundem-na para os outros órgãos mais abaixo, os grupos disciplinares e os professores,... acaba por chegar a todos os professores. Isto no caso de informação relativa aos docentes, à avaliação e aos alunos. Depois temos a outra área do funcionamento da organização e dos serviços. Foi uma das áreas dos Planos de Melhoria, nomeadamente os funcionários queixavam-se de que não havia ligação entre a anterior direção e os funcionários. Começaram por implementar reuniões mensais e que, neste momento, continuam a existir. Há uma reunião mensal onde são debatidas as questões relativas aos funcionários; as reuniões*

são separadas: os operacionais dos administrativos, mas vez que os problemas são diferentes, são específicos.” – UGE9, Diretor

“Sucintamente, esta Framework que estamos a implementar, esta estrutura de análise, resulta de um conjunto de perguntas (cerca de 20) colocadas aos professores e aos seus alunos. E depois, confrontar os resultados. Todas essas perguntas têm a ver com as práticas de sala de aula. Não vamos entrar na sala de aula, portanto, não é uma questão de observação de aulas, mas pergunta-se aos professores «Vocês já fazem isto? E fazem aquilo? E fazem...?». E perguntamos aos alunos: «Os vossos professores fazem isto? E fazem aquilo? E fazem ...?». Do confronto das duas coisas teremos, provavelmente, uma imagem um bocadinho mais sólida de quais serão as boas práticas – que depois cruzadas obviamente com os resultados e as zonas/disciplinas onde há os melhores e os piores resultados poderão indicar quais poderão eventualmente ser boas práticas, ou práticas menos boas.” – UGE9, CEAI

“Sim. Nós, enquanto equipa, temos estabelecido na nossa orgânica interna a função de no final de cada período fazer a recolha de dados por ano a ano, disciplina a disciplina – isto para os resultados dos cursos regulares, do 3º Ciclo e Secundário. E esses dados são passados para os Coordenadores dos Departamentos, que os analisam em plenário e discute-se em Conselho Pedagógico. O Coordenador dos Diretores de Turma e Coordenador dos Cursos Profissionais do Secundário e CEF faz a mesma coisa: recolhe dados (vê quantos módulos...)” – UGE9, CEAI

“Em termos de meta-avaliação, sim. Ou seja, no fecho de cada ciclo de AI, portanto a própria equipa de AA, e inserido na própria CAF, tem feito um trabalho de avaliação que é uma autoavaliação do processo. E sugere, inclusivamente, melhorias para a própria AI, ou seja: é feito o processo, é feito o fecho, são estes os resultados da escola em termos de AA, e o que a escola deve fazer para melhorar o próprio processo de autoavaliação da escola seria importante que fosse feito isto, isto e isto... A implementação da plataforma para os questionários, de que há pouco falei, veio precisamente no seguimento de uma análise da equipa de AA, que sugeriu que seria mais facilitador para o próprio processo, e menos moroso do que estar a tomar notas e a lançar dados utilizando o SPSS....” – UGE10, Diretor

“Sim, sim. E no final de cada período os professores que lecionam o mesmo ano e a mesma disciplina fazem uma reflexão sobre os dados que temos da avaliação dos nossos alunos. Essa reflexão é feita numa reunião convocada, estamos presentes – eu com o colega que leciona o mesmo ano e a mesma disciplina comparamos os casos que temos similares, verificamos a forma como aplicámos os critérios de avaliação, procuramos que haja uma uniformização na aplicação dos critérios de avaliação a alunos com a mesma evolução, de modo a que haja uma maior justiça, digamos assim, nas avaliações. E quando há casos que são mais preocupantes ou que nos suscitam mais dúvidas, a situação é tratada no Departamento, que ocorre no final desta reflexão conjunta entre os professores da mesma disciplina e do mesmo ano. Voltamos a reunir em plenário e voltamos a analisar em plenário as situações que nos suscitaram mais dúvidas. Por exemplo, o caso de um aluno que veio transferido no segundo período: nós sabemos a nota que ele teve, mas não conhecemos os instrumentos de avaliação, nem sabemos quantos momentos de avaliação houve, nem quais foram os critérios de avaliação ou

como foram aplicados. Nesses casos, acaba por haver um procedimento igual, a partir dessa reflexão conjunta, acabando por sair dela uma solução conjunta.” – UGE10, CEAI

[Os docentes têm práticas de calibragem de procedimentos avaliativos?]

“Sim, e o departamento que eu conheço melhor, obviamente, é o meu, mas sempre que há professores do mesmo ano aplicamos o mesmo instrumento avaliativo. Nós procuramos marcar as datas dos instrumentos de avaliação coincidentes, para podermos elaborar a matriz e o instrumento em conjunto; aplicamos o mesmo instrumento e, obviamente, os critérios de correção são os mesmos. Isto é um trabalho de grupo. Mas também ao nível das práticas pedagógicas partilhamos muito. O que é que está a resultar? Comigo não resultou muito bem assim, mas comigo resultou bem desta maneira, Vou experimentar dessa forma...” “E isto acontece informalmente, sim. E com alguns grupos, não com todos, o que seria o ideal. O problema é que nós não temos tempo para estar a formalizar tudo! Nós bem gostaríamos, mas infelizmente perdemos já muito tempo de volta da escrita, da produção de relatórios,... e acabamos por não ter tempo, muitas vezes, para aquilo que é essencial, que é o trabalho com os nossos alunos.” – UGE10, CEAI

“Eu acho que algumas entidades estão mais despertas para essa intervenção [no processo de AI], mas outras revelam um grande distanciamento. Estão mais predispostas a colaborar com a escola em atividades, há algumas que estão mais próximas da escola e outras menos. Sendo assim, eu diria que o nível de motivação nem é exacerbado, nem é diminuto. Mas também estas entidades que estão no Conselho Geral irão ser confrontadas com a AEE pela primeira vez, porque no anterior momento de AEE existia a Assembleia de Escola com outros representantes da comunidade. Obviamente, vou ter de lhes dar alguma informação, vou ter de os preparar minimamente para a AEE: qual vai ser o papel dos elementos que irão ser ouvidos, desdramatizar um pouco a situação.” – UGE10, Diretor

“Faz, todos os anos. Faz-se essa análise periodicamente, nas reuniões de conselhos de turma (CT). E a análise mais detalhada é feita pelos departamentos, ao nível das suas diferentes disciplinas, ainda antes de ser feita qualquer análise da escola. Ou seja, periodicamente, isso faz parte dos próprios Planos de Melhoria dos Departamentos, uma das ações que eles têm sempre é fazer, na primeira reunião depois do fim do período letivo, o levantamento das médias, a análise de conteúdo,... Este ano começámos a fazer uma coisa diferente: identificar quais as áreas de conteúdos em que os alunos mostravam mais dificuldades e procurar as causas para isso... e depois, o global dos resultados escolares é avaliado de cada ano é avaliado em Conselho Pedagógico e apresentado ao Conselho Geral. Nas reuniões trimestrais de apresentação de contas ao Conselho Geral, para além da apresentação dos resultados também se tentam identificar as causas que estão na origem desses resultados e tentar encontrar soluções para eles... E depois de feita essa compilação dos resultados escolares da escola eles são devolvidos novamente aos departamentos curriculares, já na sua forma oficial, para serem analisados pelos professores.” – UGE10, Diretor



## APÊNDICE XXIV

Segmentos discursivos (entrevistas) – *Corpus* textual do subcapítulo

## 4.5.2. Influência da AE nos resultados escolares

*“Comparamos os nossos resultados com os resultados nacionais. Fazemos. Sobretudo, uma reflexão interna, comparando de turma para turma, tentando encontrar algumas explicações para que os resultados sejam desta ou daquela forma.” – UGE1, Diretor*

*“Em termos de serviço educativo, eu penso que sim. Mas que tenha um efeito imediato sobre os resultados, não me parece. Nós estamos mais ou menos ao mesmo nível, mais ou menos ao mesmo nível. E isso por motivos diversos. O nosso concelho é um concelho pobre, pequeno (tem cerca de 14000 habitantes para a vasta área que tem), com poucas oportunidades... Portanto, são muitas condicionantes. A escola não é vista como um meio para atingir um fim. A escola é uma obrigação, para muitos dos miúdos, têm de estar aqui... E isso reflete-se, logicamente, nos resultados.” – UGE1, Diretor*

[Mudou alguma coisa na escola, após a receção do Relatório da AE?]

*“Em termos de resultados, objetivos e práticos, parece-me que estamos num nível muito idêntico.” – UGE1, Diretor*

*“Partimos dos pontos fracos desse Relatório [da AEE]” para a produção do Plano de Melhoria.” – UGE1, Diretor*

*“Aquilo que eu sei e conheço, porque sempre pertenci ao Conselho Pedagógico e, depois, à Assembleia de Escola e agora ao Conselho G, sei que em todos os finais de período de faz essa monitorização dos resultados. No Conselho Geral, no final de cada período, confrontam-se resultados escolares, e isso faz algum sentido porque é o órgão onde têm assento todos os elementos da comunidade educativa (os pais, a autarquia, o IEEP, a saúde). Possivelmente, não podemos trabalhar com a profundidade que desejaríamos nessa abordagem, até porque estamos limitados no tempo, por exemplo, ao facto de a reunião começar muito tarde é um fator, por vezes limitativo ao debate profundo sobre o tema dos resultados escolares ou outro tema qualquer que possa requerer uma abordagem mais profunda. E mesmo assim, a presença de todos é sempre muito significativa.” – UGE1, PCG*

*“Houve impacto da AEE na organização, na medida em que se refletiu sobre ela, tendo havido lugar à produção do Plano de Melhoria. E este, por sua vez, trouxe alguns resultados.” – UGE1, CEAI*

*“É a equipa de Avaliação Interna que reúne a informação e depois faz a divulgação. Se bem que seja nosso objetivo a colaboração de todos na elaboração do novo Plano de Melhoria. Este ano auscultámos já os EE, através de um questionário que elaborámos. Também produzimos um documento que chegará a todos e vamos propor a todas as estruturas de orientação educativa e órgãos que proponham medidas a integrar o novo Plano de Melhoria. Já fizemos isso agora,*

*relativamente aos Encarregados de Educação,... e pretendemos fazer isso relativamente às outras dimensões que vamos autoavaliar.” – UGE1, CEAI*

*“Sim, sim [a AEE teve influência na evolução dos resultados dos alunos], porque já refletimos sobre essa questão, temos vindo a dar cada vez mais importância a essa questão e a tentar encontrar medidas para melhorar os resultados dos alunos.” – UGE1, CEAI*

*“Eu fiz parte da Equipa de Avaliação Interna (AI) desde 2000/2001, depois interrompi durante quatro ou cinco anos porque mudámos a equipa, com a adoção do modelo CAF, adaptado (houve, de facto, uma adaptação, começámos a fazer o trabalho)... E porque o objetivo principal é a elaboração do Plano de Melhoria para as várias vertentes que são aferidas. E o Plano de Melhoria é monitorizado, daí este título. [‘Equipa de autoavaliação para a melhoria contínua’.]” – UGE1, CEAI*

*“Penso que em termos de resultados reais, é claro que sim.” – UGE1, PCG*

*“Tínhamos uma AI, mas uma coisa muito caseira. Fazíamos a análise dos resultados, comportamento, assiduidade, aproveitamento e não propriamente o impacto da AI, aquilo que implica o relacionamento entre a AI e a AE. Atendendo à AE, há necessidade de proceder também à análise dos resultados dos exames nacionais, fazer uma correlação entre os resultados da avaliação interna dos alunos e os resultados que eles alcançam nos momentos de avaliação externa, provas de aferição, testes intermédios e exames. E nós ficávamos muito pela observação da nossa casinha, pelo nosso olhar interno, antes de termos passado pelo processo de AEE. Depois desse momento, sentimos a necessidade de seleccionarmos um modelo de AI, decidimo-nos pela adoção do modelo da CAF; e sentimos também a necessidade de fazer a articulação entre todos os ciclos e entre todas escolas do Agrupamento.” – UGE2, Diretor*

*“Fizemos sempre AI. Mesmo antes de 2006/07, por sermos TEIP e por via do Observatório da Qualidade do PEPT XXI, fazíamos sempre a nossa AI. Daí a existência de uma tradição. Só que era uma avaliação diferente. Era uma avaliação muito centrada nos resultados escolares, no nosso ponto de partida e daquilo que projetávamos alcançar e melhorar, de acordo com objetivos traçados. Não nos colocávamos a questão das metas a alcançar e da avaliação dos processos para as alcançar, do impacto que tinham na organização, o envolvimento dos diversos agentes educativos, etc. penso que agora as coisas já são diferentes, temos feito caminho e aprendido ao longo do percurso.” – UGE2, Diretor*

*“Sim, eu acho que sim. Muito. E isso não passa para o exterior. E isso é a minha maior infelicidade, como elemento desta escola, é haver avaliações externas e pessoas exteriores à escola falarem ... porque magoam, porque não têm conhecimento. E esta avaliação é injusta, apesar de ter sido boa; eu continuo a dizer que isto é injusto, porque os meninos do CEF não vão fazer exame! Então e o do PIEF? Este é o nosso contexto. E é com esta gente que temos de ser avaliados! Devíamos dizer: nós temos 200 alunos aqui e temos 600 aqui e estes vão a exame, estão em igualdade de circunstâncias com os outros das outras escola que também vão a exame; então compare-se o comparável. E vamos ver: estes prosseguem estudo? Ou terminaram e entraram no mercado de trabalho? E ficaram no mercado de trabalho? Se*

*entraram. Então estão sendo uma mais-valia. Esses resultados são bons resultados. E isto tem de estar na avaliação! Não basta estar na nossa AI, tem de estar também visível para o exterior, na avaliação externa! Isto é do mais justo que há! Nós temos miúdos que já estão no mercado de trabalho e que são elementos muito válidos no mercado de trabalho! E estes resultados do trabalho da escola deveriam ser divulgados! Isto ninguém sabe, está tudo muito restrito a informação interna: nós aqui temos conhecimento, mas lá fora ninguém tem conhecimento do que a gente faz! Há aqui um valor acrescentado que deveria ser divulgado.” – UGE2, PCG*

*“Nós analisamos o nosso caminho, quer interno, quer externo, em termos de evolução; comparam-se os resultados da avaliação interna com os da avaliação externa, nos Departamentos. Chega ao Conselho Pedagógico e no final do ano esses dados são exportados para a base de dados do Ministério, para a MISI. E fazemos de acordo com o GAVE, que é de acordo com a média, faz-se pela média; nós inicialmente começámos a fazer pela mediana. E fazemos a correlação entre os nossos resultados internos e os resultados externos. Da nossa análise dos resultados ao longo dos anos não se nota ainda um padrão: houve anos de resultados altos, anos de resultados baixos,... O que nós podemos dizer é que a nossa preocupação, quando começámos com a avaliação externa dos alunos foi que os resultados internos fossem o mais fidedignos possíveis, ou seja, a classificação que os alunos obtêm internamente deve ser o mais próxima possível das aprendizagens realizadas e das suas competências. Não há fuga de informação, não há fatores a interferir nos processos de avaliação externa dos alunos, desde 2005. E podemos assegurar que não há discrepância entre os resultados obtidos e as competências dos alunos, apesar de poder haver mais ou menos discrepância com os resultados da avaliação externa porque os dois tipos de avaliação têm por base uma filosofia, instrumentos e objetivos diferentes.” – UGE2, CEAI*

*“Sim! Sim, eu acho que tem havido sempre melhorias, desde que se começou a fazer a monitorização dos resultados. O que não existe é uma monitorização mais específica e, ao mesmo tempo, mais abrangente... Por exemplo, são aplicados questionários aos alunos, mas a coisa deveria ser mais concentrada e focalizada em determinados aspetos, em função da AI. E isso é uma falha que advém do facto de não existir uma equipa de AI consolidada, que torne rotina as práticas de autoavaliação.” – UGE3, CEAI*

*“Sim, há os Relatórios que são feitos anualmente, os Relatórios Intercalares,... é nesse sentido. Por exemplo, os dados sobre os resultados dos alunos, vão aos departamentos, os resultados das Provas de Aferição,...” – UGE3, PCG*

*“E uma das medidas que estava no Plano era até a comparação com outras escolas. Vamos comparar os nossos resultados agora no final deste ano, durante esta interrupção, com os resultados das escolas próximas. (...) Acredito nos rankings também, são uma referência, naturalmente...” – UGE4, Diretor*

[Também se posicionam relativamente às metas nacionais?]

*“Sim, essas sim. E orientamo-nos por outras escolas públicas de referência. Acho que as escolas privadas têm características próprias, até gostaria de ter alguma da autonomia que eles têm, mas não temos. Acho que nos devemos comparar com outras escolas públicas, é isso que fazemos.” – UGE4, Diretor*

*“Aliás, não foi necessário ver o relatório da AEE para se perceber que era necessário melhorar os resultados, já havia essa preocupação. O que é que senti como professora? Alguma frustração quando senti que as médias internas a Matemática estavam desajustadas das dos exames. E começou-se a pensar em organizar as coisas de uma forma diferente. Por ser um meio muito pequeno, muito restrito, o que é que na altura aconteceu? Acabamos por conhecer as pessoas, interagir de uma forma fácil, é fácil ser presidente do Conselho Geral, apesar de o órgão ser constituído por vinte e uma pessoas. Porquê? Porque há boa vontade. É que as coisas são tão restritas, que tem mesmo de ser assim: tem de haver entreajuda, e cada um tenta ajudar da melhor forma e tenta colaborar e há mesmo colaboração. Essa colaboração é mesmo real. Não há o prometer e deixar para outro dia, é mesmo prometer e fazer-se. O que é que noto nesta escola? Há uma força, há uma vontade de melhorar, há o pensamento do nosso diretor e todos os que fazem parte dos órgãos da escola, que acabam por dirigir, inovar e tentar sempre fazer melhor. E isso acaba por ser transmitido aos professores, que acabam por transmitir aos miúdos esta ideia. Portanto, eu acho que a preocupação com a avaliação já era considerada, só que não havia propriamente uma preocupação objetiva sobre esse assunto. E a partir daí começou a haver uma preocupação mais sistemática.” – UGE4, PCG*

*“Sim, analisam-se os resultados da avaliação interna e da avaliação externa. Esta monitorização é feita em grupo. Eu, como delegada de grupo, promovo a análise por ano e depois por ciclo. Semanalmente, há um trabalho de partilha entre os colegas do mesmo ano. A monitorização acaba por ser um ajustar de critérios, ou seja, o fazer testes em conjunto, fichas de trabalho, tirar dúvidas, planificações... na reunião de grupo reúne-se a informação toda e há, efetivamente, os desabafos quando algo não corre bem; ou quando terminamos uma unidade didática e fazemos a monitorização com os alunos: o que é que eu sei, o que não sei, o que é que achei mais difícil? Isto faz-se, essencialmente, quando os resultados não são aquilo que se esperava. Ou seja, a monitorização é feita nas atas, por escrito, mas nas reuniões de grupo acontecem também estes desabafos ou estes ajustes (há sempre alguém que já deu e diz «Olha, eu acho que devias reforçar... esses alunos já foram meus e...», pois isto é um meio muito pequenino!) Estas análises depois passam para os coordenadores e depois para o Diretivo. No meu grupo, estes desabafos acabam por funcionar porque as pessoas precisam de sentir apoio e às vezes os problemas acabam por diminuir de tamanho ou por se resolver. Agora, se me perguntar assim: Acha necessário controlar? Não, as pessoas ali dizem aquilo que fazem e a ideia é ajustar as práticas, as estratégias...” – UGE4, PCG*

*“Estas incidem sobre a monitorização do sucesso (resultados escolares); a eficiência dos pares pedagógicos (implementámos parcerias pedagógicas nas disciplinas de Matemática e Português, no 3º Ciclo). Ora, foi importante verificarmos o sucesso desta metodologia de trabalho, que constitui, sem dúvida, uma mais-valia em qualquer escola. Os resultados obtidos pelos alunos, nestas duas disciplinas, superaram as metas de sucesso constantes no Projeto Educativo (PE) do Agrupamento. Uma outra Ação de Melhoria, a que demos o nome de «Aula*

*Futuro», consistiu em selecionarmos uma turma de cada um dos anos finais de ciclo (uma turma de 4º, de 6º e de 9º), para assistirem a uma aula de 5º, de 7º e de 11º. Com que finalidade? Para os alunos se ambientarem à tipologia de aulas do ciclo seguinte. Particularmente os alunos do 4º ano, que assistiram a duas aulas, uma de inglês e uma de ciências, consideraram a experiência enriquecedora. Os alunos que acolheram as turmas, também reagiram favoravelmente. Consideramos que é importante proceder a um trabalho de articulação entre ciclos; esta foi uma experiência interessante. Implementámos uma Ação, que designámos «Aprender Fazendo», e que diz respeito à concretização, com sucesso absoluto, de estágios nos Cursos Profissionais (estão em funcionamento Curso Profissionais de Turismo, de Restauração, de Comércio e de Animação Sociocultural. Os animadores socioculturais encontram-se no último ano do curso e irão realizar estágios junto de entidades locais, com as quais estabelecemos parcerias de um forma sistemática. Uma outra Ação, «A partilha de materiais pedagógicos», destinada ao Pré-escolar e ao 1º Ciclo, também decorreu de forma bastante satisfatória. Alguns dos nossos docentes sentiam necessidade de partilhar materiais pedagógico-didáticos. Através do portal do Agrupamento, que também é uma inovação (o portal foi criado este ano letivo), criámos um campo específico para a partilha. Cada professor, depois de elaborar os seus materiais (testes, powerpoints,...), aloja-os no portal e os professores de outras escolas (porque nós somos um agrupamento geograficamente muito vasto e não há ocasião para as pessoas se encontrarem presencialmente e partilharem com a regularidade que seria desejável) têm, assim, acesso a esse documento; é uma forma de colaborar “à distância”. Uma outra Ação de melhoria consistia na criação de uma sala, no Pré-escolar, para a componente de apoio à família. As educadoras consideraram benéfico para os alunos, que estes realizasse, atividades num espaço diferente daquele em que se encontram na maior parte do dia. Esta Ação está em curso, o espaço já foi conseguido e, no próximo ano letivo, vamos ter a sala para a CAF. A Ação denominada «Gestão de Recursos Informáticos», esteve a cargo do Diretor, que renovou os computadores e impressoras obsoletos, respondendo, desta forma, às necessidades das escolas do Pré-escolar e do 1º Ciclo. A Ação «Historial de Contactos» respondeu à necessidade de criar um documento de registo para os contactos, no Pré-escolar e no 1º Ciclo, que não existia. Quando nos questionam sobre a afluência dos pais à escola, com que regularidade comparecem, para tratar de que assuntos, como é que os contactos são feitos (se são feitos presencialmente, telefonicamente, através de email), este documento facilita, no final do ano, o tratamento estatístico desses dados. «A uniformização de documentos» é outra das Ações de Melhoria e foi conseguida logo no início do ano letivo. As coordenadoras do Pré-escolar e do 1º Ciclo elaboraram um conjunto de documentos que foi partilhado informaticamente com os docentes de todas as escolas e, desta forma, também se torna mais fácil analisar a informação. A Ação de Melhoria «O Nosso Caminho» visava dar a conhecer à comunidade educativa a estratégia do Agrupamento, ou seja, melhorar a divulgação do PE e do Plano de Atividades e a sua avaliação. Conseguiu-se através da criação do portal e, também, da utilização do email institucional, através do qual diariamente transmitimos informações. Para além do Portal do Agrupamento, aderimos ao facebook, onde colocamos informações diversas, trabalhos dos nossos alunos (powerpoints, filmes,...). Dar visibilidade ao trabalho escolar é fundamental, dá sentido à escola. Considero que no plano de comunicação demos este ano um salto qualitativo!” – UGE4, CEAI*

A escola faz a monitorização dos resultados escolares “nos departamentos. Todos os departamentos fazem uma avaliação dos seus resultados por período e também no final do ano. Faz-se uma análise dos resultados internos e dos resultados externos (Provas de Aferição, Exames Nacionais).” – **UGE5**, CEAI/Ad. Dir.

“Mas isso [as questões da avaliação discente] foi uma das práticas que foi impulsionada pelo trabalho da Equipa de Autoavaliação (EAA). Porque até 2007/2008 não havia essa tradição de fazer um estudo sobre a evolução dos resultados. Depois, quando nós começámos esta autoavaliação (AA) em 2009/2010, fizemos um estudo da evolução dos resultados dos alunos nos três últimos anos. E a partir daí tem-se feito sempre, até porque o Programa de Metas para 2015 ele também assim o exige. Os departamentos começaram a ter essa prática porque também nós começámos a pedir essa informação para os nossos relatórios. E fazíamos-la nós também; nós fazíamos através da EAA e os Departamentos também começaram a fazê-la. Nos departamentos fazem-se vários estudos: o ambiente de trabalho, a análise do sucesso e insucesso por disciplina, da transição e não transição no final do ano e acho que depois são elaborados relatórios, que vão depois para o CP, são discutidos e são aí traçadas algumas atividades para colmatar as falhas que tiverem sido identificadas. São traçadas algumas estratégias e atividades que serão postas em prática no ano letivo seguinte. Foi o caso da Matemática e do Português: foram identificadas algumas estratégias que pudessem levar à melhoria do ensino e da aprendizagem, como mais horas, por exemplo, ou o Apoio ao Estudo ser direcionado para essas disciplinas em que se verificava maior insucesso.” – **UGE5**, CEAI/Ad. Dir.

“Por exemplo, temos o nosso site do Agrupamento, que é bastante visitado. Aí divulgamos estatísticas (e divulgamos bastantes estatísticas, mesmo sem ser pelo Observatório), o órgão de gestão continua a fazer um trabalho muito ativo nesse campo. Nós, por exemplo, sabemos as estatísticas dos visitantes do site, sabemos quais são os documentos mais consultados no site e divulgamos continuamente essa informação. Até porque dessa forma sabemos o que é que interessa mais às pessoas! E há pouco tempo tínhamos a sensação de que o site não estaria a corresponder às expectativas de alguma parte da população, até porque as pessoas entram em contacto connosco, mandam mail, etc. (aqui, as pessoas estão progressivamente mais ativas nesse aspeto). E fizemos um inquérito on-line, que nem foi divulgado deliberadamente, uma vez que só quem visitasse o site saberia da sua existência. Ou seja, assim tínhamos a certeza que quem responderia era porque tinha visitado o site. E contrariamente à nossa perceção inicial, a maioria das pessoas está satisfeita com o site, nomeadamente com o seu conteúdo, apesar de estarem menos satisfeitos com o aspeto gráfico e alguma funcionalidade. E já utilizámos essa informação para melhorarmos esses aspetos.” – **UGE6**, Diretor

“Mas mesmo assim, tenta-se que as questões sejam debatidas em Conselhos de Docentes, quanto mais não seja para que haja uma supervisão indireta da prática e das questões letivas. Por exemplo, se num determinado ano há uma turma em que os resultados baixaram e nós calculamos que o problema possa estar ou na doença prolongada de um professor ou ao nível

da prática do colega, é óbvio que imediatamente pedimos aos departamentos que intervenham na situação, para além de que também fazemos uso de um outro mecanismo de que dispomos e que é a distribuição de serviço – de forma a dar mais apoio aos alunos ou às turmas que ficaram mais fracos. É um pouco por aí. Não há muita forma de fazer de outra forma...” – **UGE6**, Diretor

“E essa é uma das componentes da nossa avaliação interna da escola: a divulgação e a profusão da informação. Eu acho que isso é essencial. Pensamos nós, no Agrupamento, que foi isso que influenciou a melhoria dos resultados dos alunos, nomeadamente no 2º Ciclo. Agora o que nós fazemos sistematicamente é divulgar a informação relativa aos resultados escolares, quer do 1º Ciclo, quer do 2º Ciclo. Quando os alunos chegam ao 2º Ciclo, já são nossos alunos no 1º Ciclo e os resultados que obtiveram na avaliação externa vem com eles, fica a ser do conhecimento os professores do 2º Ciclo, é dada ao Coordenador de Departamento. É discutida. E cada Diretor de Turma tem um documento através do qual consegue analisar o percurso do aluno. E se um determinado aluno teve um A ou um B na avaliação externa, não tem lógica que ele termine o 2º Ciclo com uma classificação mais baixa. E o que é facto é que este conhecimento vincula as pessoas a um objetivo, que é fazer com um bom aluno no 1º Ciclo continue a sê-lo no ciclo seguinte. E tratando-se de um aluno fraco ou menos bom, pretende-se, obviamente, investir nele de forma a terminar o 2º Ciclo com melhores resultados. E penso que é nisto que reside a virtude da nossa melhoria de resultados, na divulgação sistemática da informação: aos pais (os pais têm o direito a saber!), e à comunidade através da Internet e da comunicação social local. Eu penso que é por aí, pela existência de um desígnio comum, que os resultados conseguem melhorar!” – **UGE6**, Diretor

“cruzando agora com os resultados das Provas de Aferição (PA). Os dados da AE valem o que valem, mas são trabalhados a nível interno, merecem uma profunda reflexão nos departamentos, sobretudo no de 1º Ciclo, de Línguas e de Matemática. Embora a mensagem que se tem passado, há já alguns anos, é a de que não são só a Matemática e a Língua Portuguesa (LP) que estão a ser analisados, ou que devem ser trabalhados, ou que produzem resultados. As disciplinas contribuem todas para o mesmo fim. E essa ideia é transversal aos Departamentos e às linhas orientadoras do Agrupamento. E é uma ideia também muito vincada nos Conselhos de Turma. Nós, quando delineamos os Projetos Curriculares de Turma, e quando envolvemos todos os Conselhos de Turma, é ponto assente que todos os professores devem trabalhar para o mesmo fim. Por exemplo, um professor de História pode dar o seu contributo real para a melhoria dos desempenhos na Língua Portuguesa, e eu dou o meu testemunho pessoal disso.

Os resultados que obtemos nas PA, apesar de neste ano terem baixado, têm sido superiores às médias nacionais. E isso nos orgulha e nos dá alento para continuarmos a trabalhar nesse sentido. Fazemos reflexões profundas, fazemos uma leitura comparativa não só com os dados nacionais, mas também com os nossos resultados em anos anteriores e com os dados do 1º Ciclo. Ou seja, vamos aos resultados que os alunos obtiveram no 4º ano e vamos ver se conseguimos no 2º Ciclo que eles mantivessem ou superassem esses resultados. Há aqui uma certa regulação, com dados que são decisivos para a conceção dos Projetos Curriculares de

*Turma e para a própria planificação das atividades no seio dos grupos disciplinares.” – UGE6, PCG/CEAI*

[Qual considera ter sido o impacto da AE nesta escola?]

*“Eu diria que fizemos uma evolução de 180 graus. Acho que a AE teve um efeito muito interessante, porque nos permitiu fazer crescer aquilo que cá temos dentro. Mostrou que era preciso melhorar algumas coisas, evidentemente, e que ninguém foge à responsabilidade das coisas estarem mal: tínhamos de convergir no sentido de trabalhar para.... E eu acho que isso foi percebido claramente pela comunidade educativa. E aquilo que se verifica hoje, a nível de trabalho participativo, de trabalho cooperante, de exposição de situações mais complicadas, que são sempre tratadas ou com o Diretor de Turma (DT) e comigo ou com o coordenador de departamento e comigo, sempre, e procuramos encontrar a solução de imediato, ou porque sabemos que é uma situação difícil, ou porque o professor tem problemas com uma turma, a nível de relacionamento, ou porque um professor não conseguiu cumprir com a planificação, isso é logo resolvido ali, antes de ser passado ao Pedagógico. Normalmente, as coisas quando chegam ao Conselho Pedagógico já foram resolvidas e são dadas como informação. Porque não tentamos esconder nada, acho que não é assim que vamos a algum lado.” – UGE7, Diretor*

[E em sede de que estruturas de orientação educativa faz a escola a monitorização dos resultados escolares?]

*“Desde logo nos próprios conselhos de turma, depois nos departamentos e finalmente no Conselho Pedagógico. E o Conselho Pedagógico pensa a avaliação para o próximo ano letivo.” – UGE7, PCG*

*“Há uma evolução positiva a partir do momento em que os conselhos de turma vão analisar a situação... há uma perspetiva de ciclo e o equacionar desse ciclo... Ou seja, no final de cada ano letivo prepara-se o ano letivo seguinte. Este é um dos aspetos que eu considero que tem vindo a melhorar significativamente nas nossas práticas.” – UGE7, PCG*

[Alguns grupos ou Departamentos relacionam, de alguma forma, os resultados escolares alcançados com as práticas letivas implementadas?]

*“Isso, normalmente, é feito em termos dos Departamentos,... dos departamentos curriculares. O que traz um problema. Como é que se processa a avaliação da avaliação dos alunos? A questão vem ao Conselho Pedagógico, é analisada por um grupo do Conselho Pedagógico e depois é remetida para os departamentos. Analisam-se as taxas de sucesso e de insucesso. Quando isso é remetido aos departamentos, o que é pedido é que se faça aí essa análise: o que e que falhou para que estes alunos tivessem estes resultados, o que é que falhou para que estes outros tivessem estes?” – UGE8, Diretor*

[Conseguem identificar fatores de sucesso ou de insucesso?]

*“Em alguns casos pontuais identificam-se. Mas há muitos casos que nos passam ao lado. E este é um problema interno a que me referia: são precisamente os autores do processo que estão a avaliar os resultados. Se calhar, seria um trabalho interessante, se esta tarefa estivesse a cargo*



*da equipa de AI, que eu penso que a escola ainda não está preparada para fazer: será o assumir de que o trabalho de sala de aula seve ser um trabalho de porta aberta, e eu penso que a escola não está ainda preparada para o fazer.” – UGE8, Diretor*

*“Eu não tenho dúvidas que esta experiência no Projeto Fénix, no Português e na Matemática, tem sido uma experiência ótima! Mas nós temos recursos para conseguir fazer com este grupo de cerca de 20 professores; e será muito difícil conseguir generalizar a uma escola inteira. Em primeiro lugar, porque há uns professores que acreditam e há outros que não acreditam; alguns professores têm-mo dito. A Escola, a Direção tem como objetivo ir alargando esta lógica de trabalho colaborativo, mas eu tenho a noção de que não vai ser uma tarefa fácil e que vai ser um trabalho que vai ter de ter um ou dois professores daquele grupo disciplinar à frente para arrastar os outros. Neste momento, nós estamos a cumprir as metas de sucesso, mas a nossa margem de evolução é mínima, nós estamos acima dos 95% já; este ano, se quisermos cumprir as nossas metas, temos de nos posicionar acima dos 97%! O que não é fácil. E coloca-se-nos a questão. Não estremos já a exigir demais a estas pessoas para conseguir estes resultados? Mas mesmo que eu não consiga atingir aqueles resultados, eu fico satisfeito porque aqueles professores de 7º e 8º ano de Matemática e Língua Portuguesa fizeram os possíveis para se aproximarem dos valores do ano anterior.” – UGE8, Diretor*

*“O que nós ainda não conseguimos foi melhorar os resultados dos nossos alunos. Levamos todos os alunos a exame, e isso acaba por nos prejudicar os resultados globais, mas isto também é uma escola inclusiva.” – UGE8, Rep. Docente do CG*

*“Eu penso que dos Planos de Melhoria não se fazem sentir efeitos diretos nos resultados. É uma escola que se pauta pelos bons resultados, tem muito bons resultados. Na Matemática, por exemplo, os resultados vão para além do valor esperado. A Português está dentro do que é espetável, no entanto há uma disciplina que é o nosso calcanhar de Aquiles, que é a disciplina de História – parece que é o calcanhar de Aquiles a nível de várias escolas, será, portanto, um problema a nível nacional. Para além da Física e Química, que também é um problema geral. Mas é uma escola que se pauta por um ambiente, em termos de disciplina, saudável; embora este ano haja aqui uma turma, que... CEF... que tem trazido alguns problemas em termos de disciplina dentro da sala de aula. Não fora, mas dentro da sala de aula. E os professores vêm-se impotentes para controlar aqueles miúdos. E penso que esse é um dos pilares básicos: a disciplina. Uma escola em que haja disciplina e em que toda a gente saiba quem é que manda e que há regras a cumprir – e que, se as regras não forem cumpridas, são responsabilizados – tem meio caminho andado para que, em termos de sala de aula, os alunos estejam concentrados. E, ao estarem concentrados, os resultados, por si, vêm! É mais do que meio caminho andado eles estarem na sala de aula quietos e atentos; nestas idades eles absorvem o que ouvem, mas só se estiverem concentrados!” – UGE9, Diretor*

[A Escola faz a monitorização dos resultados escolares nos diferentes órgãos e estruturas de orientação educativa?]

*“Sim, faz. Comparamo-nos com a média nacional e o Alentejo litoral. Temos estes dois padrões para comparar.” – UGE9, Diretor*

“Quando a Avaliação Externa da IGE (AE) veio, tínhamos concluído o primeiro ciclo da avaliação CAF. Daí que a escola tenha conseguido obter uma boa avaliação nesse domínio da AE. A escola já estava modelada a nível da implementação de Planos de Melhoria, das estruturas, a nível a escola como um todo... E o processo de AE acabou por ser um processo pacífico, não teve problemas de contrariedades e conflitos internos, que por vezes as situações de avaliação geram.” – **UGE10**, Diretor

[A Escola faz a monitorização dos resultados escolares nos diferentes órgãos e estruturas de orientação educativa?]

*“Faz, todos os anos. Faz-se essa análise periodicamente, nas reuniões de conselhos de turma (CT). E a análise mais detalhada é feita pelos departamentos, ao nível das suas diferentes disciplinas, ainda antes de ser feita qualquer análise da escola. Ou seja, periodicamente, isso faz parte dos próprios Planos de Melhoria dos Departamentos, uma das ações que eles têm sempre é fazer, na primeira reunião depois do fim do período letivo, o levantamento das médias, a análise de conteúdo,... Este ano começámos a fazer uma coisa diferente: identificar quais as áreas de conteúdos em que os alunos mostravam mais dificuldades e procurar as causas para isso... e depois, o global dos resultados escolares é avaliado de cada ano é avaliado em Conselho Pedagógico e apresentado ao Conselho Geral. Nas reuniões trimestrais de apresentação de contas ao Conselho Geral, para além da apresentação dos resultados também se tentam identificar as causas que estão na origem desses resultados e tentar encontrar soluções para eles... E depois de feita essa compilação dos resultados escolares da escola eles são devolvidos novamente aos departamentos curriculares, já na sua forma oficial, para serem analisados pelos professores.”* – **UGE10**, Diretor

[Essa monitorização também tem sofrido alguma evolução?]

*“Tem, tem. O nível de aprofundamento da análise dos resultados escolares tem sofrido uma alteração substancial! Ou seja, ao início, ficava muito pela verificação do abandono escolar e média por disciplina, e agora estamos a fazer a média por disciplina e por turma, a média por disciplina e por ano, a média por ciclo... Ou seja, estamos, de certa maneira, a engrossar o caudal de dados que temos para percebermos quais dos resultados, ao nível do traçado de metas ao nível da escola, serão aqueles que serão mais relevantes.”* – **UGE10**, Diretor

[Também fazem a monitorização de práticas de avaliação?]

*“Em termos de meta-avaliação, sim. Ou seja, no fecho de cada ciclo de AI, portanto a própria equipa de AA, e inserido na própria CAF, tem feito um trabalho de avaliação que é uma autoavaliação do processo. E sugere, inclusivamente, melhorias para a própria AI, ou seja: é feito o processo, é feito o fecho, são estes os resultados da escola em termos de AA, e o que a escola deve fazer para melhorar o próprio processo de autoavaliação da escola seria importante que fosse feito isto, isto e isto... A implementação da plataforma para os questionários, de que há pouco falei, veio precisamente no seguimento de uma análise da equipa de AA, que sugeriu que seria mais facilitador para o próprio processo, e menos moroso do que estar a tomar notas e a lançar dados utilizando o SPSS...”* – **UGE10**, Diretor

“[Comparam os vossos resultados com outros resultados?]

*Em termos de análise, fazemos a comparação com as médias nacionais, com os resultados a nível do concelho (no 3º Ciclo do Ensino Básico) e os resultados a nível distrital no Ensino Secundário. A questão do conhecimento do lugar da escola no ranking as escolas é uma análise mais de curiosidade do que uma análise muito sustentada, porque para nós esse fator não é, de forma alguma, um fator muito importante. Por muito apoio e incentivo que os miúdos tenham para a continuação dos estudos, a situação não é igualitária. E eu penso que o que tem faltado à população portuguesa quando fazem a análise dos rankings é consciencializar estas grandes diferenças de contextos.” – UGE10, Diretor*

[Sintetizando, qual considera ter sido o impacto que a AE teve na organização?]

*“Tem sempre aspetos positivos. Eu acho que são sempre mais positivos do que negativos. Eu considero que esta escola é, de alguma forma e maioritariamente, aberta á inovação e à aprendizagem e queremos avançar. E por isso damos muito valor àquilo que os outros pensam de nós e à visão exterior. E essa visão exterior serve como base de trabalho para poder alcançar os nossos objetivos, de forma que os nossos resultados sejam cada vez melhores. E a visão exterior é muito importante. Não é possível... No fundo, a conciliação das duas visões, penso que é o que resulta melhor. Porque quem está na escola conhece a organização por dentro, e quem está de fora tem um outro olhar. Encerramos sempre a AE como um momento de aprendizagem e uma mais-valia para a organização.” – UGE10, CEAI*

## APÊNDICE XXV

**Segmentos discursivos (entrevistas) – Corpus textual do subcapítulo  
4.5.3. Influência da AE no serviço educativo prestado pela organização**

*“Quando se fala na participação dos pais nas decisões ou nos órgãos ou nas estruturas de orientação educativa, .... em relação ao Projeto Educativo (porque o Projeto Educativo é sempre elaborado em função dos Planos de Melhoria, daquilo que é diagnosticado, com pontos fortes, pontos fracos, o que é que vamos fazer...), nós ao elaborarmos o PE, fizemos questionários e pedimos aos professores para colaborarem, e eles sabiam que aquilo tinha um objetivo que era a elaboração do Projeto Educativo,... e para o Regulamento Interno o que eu fiz foi divulgar a todos os pais; ficou no site da Câmara Municipal durante 15 dias, e houve bastantes participações/colaborações. Os alunos também participaram, através dos DT; mas, se calhar, não ficou nada registado, não houve a sistematização da recolha de evidências. As estruturas e os órgãos têm de começar a ter consciência desta necessidade de registar aquilo que se faz, por forma a que haja evidências que sustentem aquilo que dizemos, ou o que fazemos. Essa é ainda uma lacuna, ao nível da AI.” – UGE1, PCG*

*“Ah!, sim, ao nível do serviço educativo, tem melhorado. Por exemplo, ao nível da articulação, a articulação entre ciclos no agrupamento penso que, agora, a articulação está mais operacional.” – UGE1, PCG*

*A AE “Também [teve algum impacto sobre a qualidade do serviço educativo prestado]. É uma dos aspetos que melhoraram. Há já uma melhor articulação vertical. (...) É um dos aspetos que no Relatório da AE tinha sido considerado como menos bom era precisamente esse, o da articulação.” – UGE1, CEAI*

*“já nos sentimos um pouco mais como “um” agrupamento!” – UGE1, CEAI*

*“Possivelmente, até houve uma tentativa [de supervisão da prática letiva, após a AEE]. Mas os coordenadores de departamento têm de ser sensibilizados para... Isto é aquilo que eu defendo. Essa é uma das lacunas mais graves no funcionamento dos departamentos.” – UGE1, PCG*

*“Há partilha, há colaboração no departamento e há transmissão de informações nas reuniões de grupo, no Conselho Pedagógico...” – UGE1, PCG*

*“Nos departamentos nós chegamos à aferição de estratégias da prática letiva, por exemplo, e através dos coordenadores chega ao Conselho Pedagógico; no final de cada período os coordenadores têm de apresentar o resultado da avaliação dos alunos, as estratégias de diferenciação pedagógica; julgo que o Conselho Pedagógico acaba por ser o órgão que melhor faz a monitorização, a supervisão ou a regulação. Isto significa que os próprios professores, quer individualmente, quer em grupo, já fizeram antes essa reflexão.” – UGE1, CEAI*

*“Em termos de prática pedagógica vejo algumas melhorias, principalmente na área da diferenciação pedagógica.” – UGE2, Diretor*

“[A monitorização diferenciação pedagógica operacionaliza-se] ao nível dos departamentos e ao nível das disciplinas são pensadas as práticas que podem servir à diferenciação pedagógica pela positiva e também à diferenciação pedagógica pela negativa. Damos uma atenção diferente àqueles casos (que antigamente chamávamos “os alunos merecedores de uma atenção especial”) que são os que sinalizamos com algum tipo de dificuldades, ou melhor: sinalizamos aqueles alunos que ainda não conseguiram (mas hão de conseguir!), os que já conseguiram e os que superaram já o esperado. Temos, por exemplo, um aluno que em Matemática está integrado numa turma normal, mas que está a fazer exercícios de secundário ou de Universidade. Só temos um, é verdade. Mas temos de estar despertos para casos destes, ... senão aquele miúdo é capaz de se perder ou de ficar estagnado.” – UGE2, Diretor

“A supervisão da prática letiva é o nosso calcanhar de Aquiles. Essa supervisão melhorou com a nossa AI e a procura de soluções para a melhoria de resultados. Nomeadamente: partilha de informação, partilha de recursos... Se essa supervisão se vai conseguir refletir na prática pedagógica, é difícil ver! Vê-se mais facilmente em dois departamentos, que são o de Matemática e o de Português, porque é onde há exames e onde a análise aprofundada foi feita pelos docentes, que tiveram de se reunir para isso.” – UGE2, CEAI

“Sim, as boas práticas têm de ser sempre conhecidas, reconhecidas e bem divulgadas, até mesmo junto da comunidade local... porque é ajuda à criação de uma boa imagem da organização, não é?...” – UGE3, CEAI/Adj. Dir.

“O acompanhamento dos professores é feito pelos Delegados de Grupo e pelos Coordenadores de Departamento. Se detetamos que, numa turma em particular, ou numa determinada disciplina os resultados não estão a ser aqueles que nós pretendemos, os Delegados de Grupo imediatamente tentam identificar qual é o problema e resolver a situação, trabalhando em parceria com o docente, extra-aula, planificando em conjunto, fazendo reajustes às planificações, criando instrumentos de trabalho,... O acompanhamento é feito pelas estruturas intermédias.” – UGE4, CEAI

“sinto que há um trabalho ainda a fazer. Há um trabalho a fazer, em termos de articulação vertical, de monitorização de procedimentos individuais... Ou seja, o que é que vamos fazer já, ou no início do próximo ano? Em termos de distribuição do serviço letivo, vamos fazer com que as pessoas, dentro dos mesmos grupos, partilhem níveis de ensino, de forma a que possam ir às aulas uns dos outros. Todos!” – UGE4, Diretor

“Trabalharemos em equipa, alguns grupos já trabalham, nomeadamente Português e Matemática. Em relação aos outros grupos, não, é uma prática que não está consolidada. Mas acho que onde temos de entrar definitivamente é no domínio da sala de aula. Aí é o cerne da questão. Não vale a pena inventarmos grelhas de monitorização, tabelas e mais tabelas, isso não leva a lado nenhum. O problema está dentro da sala de aula. E tem de se monitorizar individualmente cada um dos docentes. Porque só assim é que se mudam as práticas. A ideia que eu tenho em relação a isso é que as pessoas não refletem muito sobre as suas próprias práticas. É um princípio que se tem vindo a perder durante os últimos anos. O princípio do

*professor que não reflete sobre as suas próprias práticas, que não ouve o próximo, que acha que faz tudo certo é um dos grandes problemas do sistema educativo.” – UGE4, Diretor*

*“Não, nós ainda não chegámos à sala de aula! Existe algum trabalho diferenciado com os alunos mais ao nível da Educação Especial, talvez. Houve uma altura em que havia tutorias, mas observação, não.” – UGE5, CEAI/Adj. Dir.*

*“Nos departamentos fazem-se vários estudos: o ambiente de trabalho, a análise do sucesso e insucesso por disciplina, da transição e não transição no final do ano e acho que depois são elaborados relatórios, que vão depois para o Conselho Pedagógico, são discutidos e são aí traçadas algumas atividades para colmatar as falhas que tiverem sido identificadas. São traçadas algumas estratégias e atividades quem serão postas em prática no ano letivo seguinte. Foi o caso da Matemática e do Português: foram identificadas algumas estratégias que pudessem levar à melhoria do ensino e da aprendizagem, como mais horas, por exemplo, ou o Apoio ao Estudo ser direcionado para essas disciplinas em que se verificava maior insucesso.” – UGE5, CEAI/Adj. Dir.*

*“penso que, se a ADD for encarada como formativa (e isto, em alguns casos, não é linear nem simples) e as pessoas partirem com o espírito aberto para essa avaliação interpares, e pensarem «Vamos aderir aos processos e vamos ver como é que decorrem», eu, pessoalmente, faço um balanço muito positivo do processo por que passei. Penso que esta ADD que tem de ser feita assim, tal como está preconizado na legislação, pode ser tomada numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional é uma mais-valia e é uma forma de supervisão das nossas atividades, sendo apontados os erros ou as formas menos conseguidas pelo docente Avaliador num sentido construtivo. Nesta ADD, tomada no sentido construtivo e de desenvolvimento profissional, tem uma componente de monitorização.” – UGE6, PCG/CEAI*

*“As disciplinas contribuem todas para o mesmo fim. E essa ideia é transversal aos Departamentos e às linhas orientadoras do Agrupamento. E é uma ideia também muito vinculada nos Conselhos de Turma. Nós, quando delineamos os Projetos Curriculares de Turma, e quando envolvemos todos os Conselhos de Turma, é ponto assente que todos os professores devem trabalhar para o mesmo fim. Por exemplo, um professor de História pode dar o seu contributo real para a melhoria dos desempenhos na Língua Portuguesa, e eu dou o meu testemunho pessoal disso.” – UGE6, PCG/CEAI*

*“há uma interligação (que nós tentamos que seja o mais profícua possível) ao nível das reflexões, entre os vários patamares ou órgãos de gestão e administração da escola, que vai desde a base ao topo da pirâmide, digamos assim. Começa pelos Conselhos do Pré-escolar, Conselhos do 1º Ciclo – Conselhos de Escola, Conselhos de Ano, Conselhos de Ciclo –, Conselhos de Turma no 2º Ciclo. Vão, depois, essas reflexões aos grupos disciplinares e aos departamentos. Posteriormente, o Conselho Pedagógico (CP) analisa também a forma como os processos decorrem, sendo destacados os pontos fortes, pontos fracos, aspetos a melhorar e a introduzir (conforme as solicitações do meio, as solicitações superiores, as solicitações das*

*nossas próprias turmas, que também variam ano a ano). E, a fechar, digamos, a arquitetura do edifício ou da organização, é depois feita uma reflexão no Conselho Geral. O Presidente do Conselho Pedagógico, que é o Diretor, leva uma reflexão de todo o exercício efetuado nos diferentes órgãos. E ali é produzida uma reflexão, com sentido globalizador, fazendo o balanço de cada ano letivo e perspetivando o novo ano, com a produção de algumas linhas orientadoras que possam decorrer desta reflexão.” – UGE5, PCG/CEAI*

*“começou-se a alargar essa prática e a partilha. A partilha de informações, a partilha de experiências, a aplicação de grelhas para registos de informação, para avaliações das atividades,... Os critérios de avaliação também foram pensados e uniformizados. Até aí os instrumentos eram mais pessoais, cada um utilizava o seu, e a partir daí houve uma uniformização de documentos. Isto foi uma preocupação constante a partir daí. Isso tem vindo a melhorar.” – UGE7, Coordenador de Departamento*

*“Eu tenho a impressão que uma das áreas em que há melhorias que essa AEE teve foi: os miúdos, em termos de escola, são mais participativos; temos a Associação de Estudantes, que funcionou (este ano, não tanto porque a Presidente está em ano de exames). Houve muito mais participação dos miúdos em festas, em atividades, ... E a escola é isso!” – UGE7, Coordenador de Departamento*

[Considera ter havido, ao longo do tempo, alteração na qualidade do serviço educativo que a escola presta?] *“Sim, significativamente. Mas isso tem a ver com linhas orientadoras da cidade e linhas orientadoras da escola e linhas orientadoras da escola na cidade em que se integra, e com o caminho que se quer seguir. Tem de haver um rumo definido, quer em termos daquilo que se oferece, quer em termos daquilo que tem de se fazer para os nossos alunos terem sucesso.” – UGE7, PCG*

*“E uma das coisas (engraçada, porque acho que isso reflete o clima de uma escola): nós temos tido CEF de tipo 2 e tipo 3; e uma das coisas que foi assumida nos Conselhos de Turma e que foi ratificada em Pedagógico é que as práticas, para aqueles alunos, têm de ser completamente diferentes do que está previsto nos manuais e em todos os lados. E nós todos assumimos que aqueles alunos, no final do 1º Período, tinham de saber estar numa sala, sentar-se, abrir os cadernos, abrir os livros,... E acho que as pessoas têm funcionado muito melhor nesse aspeto.” – UGE7, Diretor*

*“Tanto as fichas de observação de aulas como os critérios de avaliação são apresentados, no início do ano, aos alunos e aos pais. Penso que isso também tem sido importante para os envolver muito mais. Evidentemente que, no final de cada período, nós fazemos sempre uma análise dos resultados da aplicação desses critérios, de acordo com o tipo de turma em análise. E a partir daí... analisamos o sucesso das diferentes disciplinas. Não estou a falar apenas em termos do meu departamento, mas em termos gerais!” – UGE7, Coordenador de Departamento*

*“Os critérios de avaliação também foram pensados e uniformizados. Até aí os instrumentos eram mais pessoais, cada um utilizava o seu, e a partir daí houve uma uniformização de documentos. Isto foi uma preocupação constante a partir daí. Isso tem vindo a melhorar.” – UGE7, Coordenador de Departamento*

*“Há uma evolução positiva a partir do momento em que os conselhos de turma vão analisar a situação... há uma perspetiva de ciclo e o equacionar desse ciclo... Ou seja, no final de cada ano letivo prepara-se o ano letivo seguinte. Este é um dos aspetos que eu considero que tem vindo a melhorar significativamente nas nossas práticas.” – UGE7, PCG*

*“Há [Existem mecanismos internos de acompanhamento e supervisão da prática letiva], da parte da Direção e da parte dos Departamentos, em primeiro lugar. Há essa preocupação, em primeiro lugar, da parte dos coordenadores de departamento, que reportam diretamente à Direção e ao Conselho Pedagógico.” – UGE7, PCG*

*“Até pela dimensão dos departamentos (havia departamentos com 40 elementos, o que não nos parece, de todo, funcional), criámos essa figura dos representantes de grupo; o departamento existe, mas também é possível criar grupos de trabalho de professores que lecionam a mesma disciplina, ou de determinado ano... Digamos que houve ali um refazer do megagrupo que era o departamento, de forma a que o que cada grupo analisa e discute sejam coisas que digam respeito àqueles professores.” – UGE8, Diretor*

*“Nós, neste momento, temos na escola, e em resultado de todo este processo de avaliação, de reflexão sobre as práticas e os resultados, temos na escola vários projetos em que, notoriamente, o objetivo é ajudar aqueles alunos que, de outra forma, não iriam concluir o Ensino Secundário, a que o possam concluir.” – UGE8, Diretor*

*“Chegámos a uma série de questões e uma delas era essa: ninguém se sentia satisfeito com a forma como os departamentos funcionam; mas eu acho que aí os professores também têm uma quota-parte de culpa: por um lado, não querem reuniões e dizem «Nós fazemos isto de forma informal»; mas depois ninguém faz as articulações. O meu grupo faz... é um grupo grande (8, 9 pessoas na Escola, pelo menos nesta escola é um grupo grande); há ali 3 ou 4 pessoas que trabalham em conjunto, sem precisarem de reuniões para isso. Mas a maioria dos professores não faz porque não quer.” – UGE8, CEAI*

[Essa «questão-aula» é pensada pelos professores do grupo disciplinar?]

*“Sim, foi. Já não é uma coisa nova, já é de alguns anos atrás, já há alguns anos que temos esta experiência. E começou por se verificar que era uma atividade que melhorava os resultados – e daí a partilha com os outros grupos e a apropriação dos outros grupos desse instrumento, com o objetivo de melhoria das aprendizagens e dos resultados.” – UGE9, CEAI*

[Funcionamos] *“Meramente por Departamentos. Temos, quando necessário (como acontece nos momentos de reflexão sobre a avaliação e a aplicação dos critérios de avaliação, para que*



*não haja muitas discrepâncias) algumas reuniões por grupo disciplinar, mas o normal é funcionarmos em grande grupo, por departamento.” – UGE9, CEAI*

*“Nós melhorámos a nossa taxa de sucesso a Matemática e um dos fatores que contribuiu para melhorar essa taxa de sucesso foi a «questão aula», que é uma questão que é aplicada em 15, 10 minutos, no final de cada aula, e que, como é um instrumento de avaliação curto e que avalia aquilo que foi trabalhado ou na aula ou nas duas aulas anteriores, está mais presente nos miúdos e vai melhorando o resultado e o aproveitamento dos miúdos.” – UGE9, CEAI*

*“Vejo, vejo [vantagens nessa forma de funcionamento]. Há momentos em que precisamos de trabalhar com o grupo disciplinar e há momentos em que é bastante vantajoso estarmos reunidos por Departamento, nomeadamente ao nível da articulação curricular, da articulação entre todas as disciplinas que pertencem ao mesmo departamento.” – UGE9, CEAI*

*“O Conselho de Turma faz a análise do aproveitamento de cada um dos alunos da turma, por disciplina. Tentamos analisar quais são as disciplinas onde os alunos têm maior insucesso ou sucesso, e porquê. O que é que aconteceu ali? E fica registado em ata o que é que os professores do Conselho de Turma acham que aconteceu, e são definidas estratégias de melhoria. Para o Ensino Básico isto faz-se com base no Projeto Curricular de Turma, mas no Ensino Secundário não existe Projeto Curricular de Turma; o que nós criámos foi aquilo a que chamámos o «Plano de Melhoria» (que é uma espécie de extensão do Projeto Curricular de Turma ao Ensino Secundário). E no Plano de Melhoria (de cada turma) nós identificamos alguns problemas ou potencialidades da turma e tentamos arranjar algumas estratégias de resolução dos problemas que remos, ou de potenciação das áreas assinaladas, para as poder desenvolver.” – UGE9, CEAI*

[Refletem sobre práticas de avaliação, testes intermédios, critérios de avaliação?]

*“Sim, sim. E no final de cada período os professores que lecionam o mesmo ano e a mesma disciplina fazem uma reflexão sobre os dados que temos da avaliação dos nossos alunos. Essa reflexão é feita numa reunião convocada, estamos presentes – eu com o colega que leciona o mesmo ano e a mesma disciplina comparamos os casos que temos similares, verificamos a forma como aplicámos os critérios de avaliação, procuramos que aja uma uniformização na aplicação dos critérios de avaliação a alunos com a mesma evolução, de modo a que haja uma maior justiça, digamos assim, nas avaliações. E quando há casos que são mais preocupantes ou que nos suscitam mais dúvidas, a situação é tratada no Departamento, que ocorre no final desta reflexão conjunta entre os professores da mesma disciplina e do mesmo ano. Voltamos a reunir em plenário e voltamos a analisar em plenário as situações que nos suscitaram mais dúvidas.” – UGE9, CEAI*

*“A nível da prática letiva, nós partilhamos sobretudo em departamento. Nós melhorámos a nossa taxa de sucesso a Matemática e um dos fatores que contribuiu para melhorar essa taxa de sucesso foi a «questão aula», que é uma questão que é aplicada em 15, 10 minutos, no final de cada aula, e que, como é um instrumento de avaliação curto e que avalia aquilo que foi trabalhado ou na aula ou nas duas aulas anteriores, está mais presente nos miúdos e vai*

*melhorando o resultado e o aproveitamento dos miúdos. Essa prática foi partilhada em Departamento e neste momento outros grupos disciplinares já usam a «questão aula» como instrumento ou estratégia de melhoria dos resultados e das aprendizagens – nomeadamente na Biologia e na Físico-Química.» – UGE9, CEAI*

*“eu acho que o sucesso não se mede só em termos do sucesso académico. Há uma mais-valia que os nossos alunos conseguem ter, que é a abertura que a escola tem em relação à comunidade. A escola participa em muitos projetos, quer nacionais, quer internacionais, e isso é sempre uma mais-valia para os nossos alunos: conhecer outras culturas, ter outras experiências... E o sucesso também se mede seguramente por aí!” – UGE10, CEAI*

*“Através das reuniões de grupo de disciplina e depois através das reuniões de departamento. Os colegas afirmam se cumprem ou não cumprem as planificações, ... quando não há bons resultados, que tipo de estratégias vão implementar para resolver os casos de maus resultados,... ou seja, todas as franjas que ficam... um professor que tenha 70% de positivas não se vai esquecer dos 30% que têm negativas! Portanto, têm de implementar estratégias para que esses 30% cheguem ao nível positivo!” – UGE10, Diretor*

*“Nos cursos profissionais vê-se mais essa questão da gestão do currículo. Há professores, por exemplo os de eletrónica, que pedem ao professor de Física «A mim dá-me mais jeito que vocês comecem por aqui, porque são conhecimentos que eles necessitam de aplicar depois na Eletrónica...». E isso acontece mais nos cursos profissionais do que nos cursos do ensino regular.” [No currículo regular a gestão do currículo] “Poderia passar, mas ainda não é uma prática muito corrente ou generalizada... Não porque o espectro dos exames nacionais às vezes não dá muita margem de manobra aos professores.” – UGE10, Diretor*

## APÊNDICE XXVI

**Segmentos discursivos (entrevistas) – Corpus textual do subcapítulo**  
**4.5.4. Envolvimento dos pais e outros parceiros locais têm na vida da**  
**escola e no processo escolar dos filhos, decorrente da AEE**

*“Sabe quantos pais é que nós convocámos para uma reunião há dois anos? De mais de mil pais, apareceram 20. Este ano, para a divulgação do PE e do RI, também convocámos todos e vieram cinquenta e poucos. Curioso é que fizemos uma vez aí uma Festa de Natal e tínhamos trezentos e tal pais! Sabe o que é que eu fiz, para a discussão do RI? Quando se fala na participação dos pais nas decisões ou nos órgãos ou nas estruturas de orientação educativa, ... em relação ao Projeto Educativo (porque o Projeto Educativo é sempre elaborado em função dos Planos de Melhoria, daquilo que é diagnosticado, com pontos fortes, pontos fracos, o que é que vamos fazer...), nós ao elaborarmos o Projeto Educativo, fizemos questionários e pedimos aos professores para colaborarem, e eles sabiam que aquilo tinha um objetivo que era a produção do Projeto Educativo,... e para o Regulamento Interno o que eu fiz foi divulgar a todos os pais; ficou no site da Câmara Municipal durante 15 dias, e houve participações. Os alunos também participaram, através dos Diretores de Turma; mas, se calhar, não ficou registado, não houve a sistematização da recolha de evidências. As estruturas e os órgãos têm de começar a ter consciência desta necessidade de registar aquilo que se faz, por forma a que haja evidências que sustentem aquilo que dizemos que fazemos. Essa é ainda uma lacuna, ao nível da AI.” – UGE1, PCG*

[Considera que a comunidade educativa (extra escola) já está mais desperta para se envolver nestas questões da AI?]

*“A comunidade está – e eles próprios responderam a questões, foram envolvidos. Mas ainda há muitos pais que não conseguem intervir, que nem vêm à escola. É mesmo o próprio contexto social, cultural e económico da escola que resulta nisso. Temos uma margem enorme de pais que não vêm nunca à escola, e que nunca hão de vir! Não faz parte da sua forma de estar,... não faz parte da sua cultura. Os fatores são vários! As pessoas não vivem bem, há muita pobreza... e a escola não é o centro das suas preocupações, para esses pais. Mas o papel do Diretor de Turma é muito importante e, apesar dos Diretores de Turma estarem sempre a contactar os pais, não vêm! Não há uma resposta,... Ainda é uma coisa que temos de melhorar. Sabe como é que se melhorava? Era dar subsídio a todos aqui na escola, e dizer «Quer o subsídio? Então venha buscá-lo à escola!»”. – UGE2, PCG*

[Considera que, decorrente da AEE, os pais e outros parceiros locais têm tido um outro envolvimento na vida da escola e no processo escolar dos filhos?]

*“A informação que primeiramente lhes interessa está disponibilizada na página da escola: o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades. A atualização da página do Agrupamento foi uma iniciativa que considero muito importante para divulgar informação e tentar envolver toda a comunidade...” – UGE3, Adj. Dir./CEAI*

*“E as entidades, aí, nesse órgão, estão muito por dentro. Eles percebem as angústias dos professores ou dos funcionários, acabam por colaborar, dentro daquilo que podem. Eu, por ser presidente, não sei mais ou não estou mais por dentro das coisas do que ... não... ali a informação chega a todos, é muito dinâmico. Eu estou ali apenas para o encaminhar da reunião, porque eles acabam todos por estar interessados... As pessoas leem a documentação que eu envio antecipadamente por mail. Leem e têm curiosidade, trazem dúvidas, colocam questões dirigidas à mesa...” – UGE4, PCG*

*“[Vão ser ouvidos mais alguns atores organizacionais ou apenas os professores?]  
Quanto mais não seja, vamos levar aqui os constrangimentos. Na reunião de CG o que vai existir é: colocamos os pontos menos bons, as nossas estratégias, como é que eles podem colaborar? Se têm outras ideias...” – UGE4, PCG*

*“mas se o pai não pode vir à reunião porque não pode naquele horário, eu marco outro horário (ou uma sexta-feira à tarde, ou uma quinta à noite,...). Comunicado e devidamente combinado... também não sou só eu, aqui diversos DT fazem isso. Se os pais não podem vir no horário estabelecido para o atendimento de encarregados de educação, nós ficamos para outro. E aí os pais vêm.” – UGE4, PCG*

*“Os pais, tendo em conta que não tinham disponibilidade para se envolverem em todo este processo, fomos-lhes dando os Relatórios, nomeadamente através do Conselho Geral, uma vez que todos os relatórios de AA vão para o Conselho Geral, onde são apresentados e explicados. No final de cada ano ou no início do ano seguinte, eu vou ao Conselho Geral apresentar o Relatório de AA. Temos aí um representante de cada escola do Agrupamento. E aqui, na escola sede, temos por hábito colocar um exemplar do Relatório na caixa do correio da Associação de Pais. Portanto, os pais têm conhecimento de todos os relatórios que vão sendo produzidos. (...) A Autarquia também toma conhecimento, através dos elementos que estão presentes no Conselho Geral: dois representantes, um da Junta de Freguesia e outro da Câmara.” – UGE5, Adj. Dir./CEAI*

*“Nós, neste momento, temos pelo menos uma vez no ano em que divulgamos os resultados da avaliação; quer os resultados da AI, no Conselho Geral (CG), quer os resultados das Provas de Aferição, por exemplo, ou da avaliação interna dos alunos, e da comparação entre os resultados internos com os resultados nacionais e regionais. Essa apresentação pública de resultados é uma iniciativa que o Agrupamento organiza para a comunidade. Acontece ou numa festa de final de ano, ou numa ocasião mais formal, como aconteceu quando fizemos a entrega formal dos primeiros Magalhães, e que ocorreu no Cineteatro... E apresentamos publicamente os resultados e deixamos também algum espaço para que os pais possam falar e intervir, se assim o entenderem.” – UGE6, Diretor*

*“E a AE foi inserida como algo de extremamente positivo para a escola e para a comunidade educativa. Há toda uma abertura, uma predisposição muito maior, pelo facto de ter sido pedida por nós.” – UGE7, Diretor*

“[Também auscultaram elementos da comunidade?]”

*Não, só aos Encarregados de Educação. Depois de termos selecionado os pontos fortes e os pontos fracos do funcionamento dos serviços, elaborámos os questionários com as questões que considerámos pertinentes.” – UGE8, CEAI*

*“Falta envolver de forma mais eficaz os encarregados de educação. Esta escola não tem Associação de Pais, é um problema que nós temos. Acabamos por ter de nomear sempre ou eleger os pais que representam os pais no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral; temos de fazer isso anualmente. Falta ainda envolver de forma mais consistente os pais em todo este processo.” – UGE8, Diretor*

*“[Os alunos] participam ativamente nos Planos de Melhoria. Este ano, em dezembro, estando já a decorrer a avaliação dos serviços, pusemos a correr um questionário on-line (na página da escola, através do Google docs) que quer os pais (foi dada uma password aos pais) quer os alunos responderam, relativamente aos serviços; porque também é uma forma de incorporar essa informação na avaliação dos funcionários: Secretaria, Bar, Papelaria, os funcionários de piso,... Como precisamos de alguns indicadores para a sua avaliação e de traçar alguns objetivos para a sua avaliação de desempenho, podemos aproveitar esse inquérito também para ver em que é que eles têm de melhorar. Portanto, esse questionário foi nesse sentido.” – UGE9, Diretor*

*“Todos intervêm. Todos têm uma intervenção, de uma forma ou de outra, por isso todos intervêm na elaboração dos Planos de Melhoria.” – UGE9, Diretor*

*“[Os pais e outros parceiros locais têm tido uma participação ativa em todo o processo de informação, discussão e acompanhamento das práticas da escola?]  
Têm. Por acaso, foi uma coisa que estranhei, quando cá cheguei. Não sei se foi por ser uma diretora diferente, uma pessoa que não conheciam... Sei que as reuniões iniciais, que duraram duas semanas, as reuniões iniciais de pais, em que os professores das turmas são convidados a irem para que os pais conheçam os professores dos seus filhos, e que são feitas ao final da tarde,... em que são apresentados os critérios de avaliação de cada disciplina... Aqui nesta escola adotou-se a prática de, no final de cada ano letivo, serem feitas as planificações para o ano seguinte, pelo que nessas reuniões também se dão a conhecer aos pais essas planificações, nessas reuniões iniciais... Portanto, nessas reuniões é isso que é tratado... e tivemos imenso, imensos pais! Eu corri todas as salas, uma a uma, por forma a que eles me conhecessem... Muitos pais! Eles participam ativamente na vida dos filhos. Ainda bem!” – UGE9, Diretor*

*“Eu acho que algumas entidades estão mais despertas para essa intervenção, mas outras revelam um grande distanciamento. Estão mais predispostas a colaborar com a escola em atividades, há algumas que estão mais próximas da escola e outras menos. Sendo assim, eu diria que o nível de motivação nem é exacerbado, nem é diminuto.” – UGE10, Diretor*

## APÊNDICE XXVII

Segmentos discursivos (entrevistas) – *Corpus* textual do subcapítulo

## 4.5.5. Dinâmicas organizacionais de preparação para nova AEE

*“Em primeiro lugar, eu gostaria que os modelos de AE fossem adaptados a cada escola, porque eu acho que, enquanto as escolas se baseiam naquilo que a IGE faz para orientarem as suas práticas de Autoavaliação, eu penso que a Inspeção não tem em conta as características de cada escola. É uma boa ideia perguntar como é que é a escola, pedir a caracterização, sim, isto está muito bem! Mas depois não o tem em conta e aplica o mesmo modelo para todas as escolas. As dimensões da AE devem ser as mesmas para todas as escolas, porque as escolas trabalham todas a partir do mesmo suporte legal, as mesmas medidas e para os mesmos fins,... mas depois ... a forma como a IGE intervém deveria ser um bocadinho diferente.” – UGE1, CEAI*

[Pode especificar um pouco mais que aspetos gostaria de ver alterados?]

*“Por exemplo: os resultados escolares. Eu acho que os resultados escolares, para serem analisados, não podem ser analisados de forma igual para todas as escolas! Tem de se pensar que escola é esta, em que meio é que está inserida, que fatores é que podem condicionar certos e determinados resultados... A mesma coisa em relação ao abandono escolar, em relação a fatores de indisciplina,... portanto, em relação a uma série de aspetos que têm de ser tidos conta, como o facto de trabalharmos numa escola em que apenas uma meia dúzia de professores habita na localidade,... Portanto, há uma série de fatores que irão certamente condicionar os resultados.” – UGE1, CEAI*

*“a intervenção só demorou três dias, nos quais apenas três pessoas tinham de percorrer os diferentes painéis, de forma muito rápida... E algo limitado... É muito curto no tempo, ouviram poucas pessoas ... e ainda tiveram de fazer algumas deslocações, devido à dispersão geográfica das escolas do Agrupamento.” – UGE1, Diretor*

*“Portanto, há aqui muitos fatores e muitas dimensões que interferem com os resultados. E a escola (e quem está aqui há muito tempo sabe isso!), a escola faz muito! Mas esquece-se de registar! E às vezes até se regista aquilo que é supérfluo. Aquilo que é mais interessante e mais importante é só falado.” – UGE1, PCG*

*“eu considero a avaliação externa como uma avaliação de pronto a vestir, que serve todas as escolas por igual! E, na minha opinião, isso não é bom. As escolas/organizações são diferentes, os pais são diferentes, as contextualizações são diferentes, portanto os alunos são diferentes!” – UGE1, PCG*

*“Gostaria de mostrar a evolução que houve. É como eu digo, esta escola não faz tudo, é lógico que não pode fazer tudo, mas consegue fazer muita coisa boa. Eu acho que o que falta é aquilo que nós já falámos: é só conseguir mostrar aquilo que a escola faz, registando as evidências nos locais próprios. Eu penso que a regulação por parte da IGE deve ser uma regulação em dimensões que são, de facto, importantes para o bom funcionamento da escola enquanto*

organização educativa [nas seguintes dimensões:] lideranças, organização educativa, estruturas de orientação, ... e também o clima e cultura, porque a cultura é muito diferenciada,... professores, alunos.” – **UGE1**, PCG

“Olhe, uma das coisas que eu aprendi com esta última equipa de AEE (foi um bom contributo!) foi a chamada de atenção para um aspeto que temos a melhorar: é que nós devemos ir dando a conhecer, cá dentro e lá fora, o que vamos fazendo no Conselho Geral. Então, agora nós, sempre que há um Conselho Geral, fazemos uma síntese. Essa síntese está disponível na página eletrónica da escola para todos terem um rápido acesso à informação. Mas a síntese é pouco! A síntese deveria ser complementada com outras informações mais detalhadas (a análise disto ou daquilo, que aí se fez...) para que, quem quisesse, pudesse consultar. Este é um trabalho que temos de fazer: nós temos, por exemplo, projetos espetaculares que deveriam ser divulgados, mais divulgados! E são diversos! Devíamos dá-los a conhecer a toda a gente. Toda a gente! Eles são uma mais-valia para a nossa escola!” – **UGE2**, PCG

[Como é que a escola se tem preparado ou está a preparar para o novo ciclo avaliativo?]

“Temos estado a pensar nisso, tendo consciência de que o primeiro passo deverá ser a constituição de uma equipa de AI que torne esse processo numa rotina. Em termos de preparação para a nova fase de AE, temos feito a análise dos resultados escolares,... fizemos, nestes dois últimos anos, um novo Projeto Educativo, com a aplicação de novos Planos Anuais de Atividades, que avaliamos,... E é assim que se está a caminhar para enfrentar a nova fase de AE. Mas um Relatório da AI, neste momento não existe, o que existem são documentos orientadores e relatórios parcelares. Existir, existe, só que estão é espartilhados nos Relatórios dos Departamentos, Relatórios dos Clubes, Relatórios dos Apoios,... E é esse conjunto todo que forma o que nós temos para mostrar do trabalho que é aqui realizado. Nós temos consciência de que o trabalho que é realizado por toda a gente é bastante positivo e o melhor indicador disso é... o facto dos alunos gostarem de estar aqui nesta escola e nas escolas do Agrupamento.” – **UGE3**, Adj. Dir./CEAI

“As decisões foram no sentido de resolver os problemas identificados no Relatório da AE. Contratámos uma empresa (...), durante ... vai ser o terceiro ano, este e... acho que as coisas resultaram bem,” – **UGE4**, Diretor

“Neste momento já tivemos uma reunião preparatória com a IGE e estamos a preparar todos os documentos que nos exigiram. O Conselho Pedagógico já foi informado de como irá decorrer o processo e de tudo aquilo que vai ser necessário. E estamos a preparar os documentos com todo o cuidado. (...)se não formos nós a querermos que a nossa escola seja boa e a trabalhar para isso, não são os outros que o fazem! Mas a escola tem, nos últimos tempos, atravessado fases muito complicadas que nos afastam um bocadinho desta questão da AA e da AE. Se fosse numa altura (aqui há alguns anos atrás!) menos problemática para as escolas, com menos informação e menos mudança constante, possivelmente haveria mais motivação para este processo de AA. Houve tanta mudança, há tanto mal-estar, que as pessoas estão focadas nessas mudanças: estou-me a referir concretamente à avaliação de desempenho, às aulas de substituição, ao horário de trabalho. São essas coisas que atualmente preocupam os

professores e tiram-nos um bocadinho desta motivação que também é precisa para desenvolver um processo de AA de uma escola!” – UGE5, Adj. Dir./CEAI

“Gostava que todos os pontos que anteriormente foram identificados como menos bons estivessem ultrapassados. Mas tenho consciência de que não estão! E sei que realizámos o processo de AA com todo o empenho e da forma melhor que nós sabíamos. E temos os resultados para apresentar! Não sei se o balanço final será muito visível, em termos de melhorias significativas dos resultados escolares e académicos dos nossos alunos. Agora que o processo foi feito com a tentativa de envolver todas as pessoas nele e que houve algumas melhorias, isso sei. Não houve todas aquelas melhorias que nós queríamos, mas houve bastantes melhorias! E isso aconteceu, como disse há pouco, pela falta de motivação e pelo desvio de atenção para outros focos de interesse. As propostas de atividades para o Plano de Melhorias foram feitas pelos departamentos, mas depois quando fizemos a avaliação, verificámos que muitas delas não foram feitas. E isso porquê? Porque foram tantas as reuniões, foi tanto o trabalho burocrático a fazer, que não houve tempo para realizar as atividades propostas para colmatar os pontos fracos detetados na AA da escola!” – UGE5, Adj. Dir./CEAI

“Portanto, penso que não haverá muita disponibilidade (até pode ser de horários) ou de vontade: acredito mais que sejam as duas coisas! Ainda não há muito a predisposição dos pais para se envolverem na vida e na melhoria da escola; vêm à escola quando há problemas para resolver. E exemplo disso é a dificuldade que estamos a ter para formar a associação de pais aqui na 2/3, não há listas. Enquanto que no 1º Ciclo os pais se envolvem, aqui estamos com essa dificuldade. Os pais não mostram muita disponibilidade para participar nos órgãos da escola, mas se formos a ver em termos de projetos e de atividades que são feitas na escola, à noite, pela biblioteca, por exemplo (atividades de poesia ou de música...) temos os pais cá todos, porque os filhos estão lá nessas atividades! Mas envolverem-se nos órgãos ou virem à escola, é só quando os filhos têm problemas, não aparecem quando são convocados.” – UGE5, CEAI/ Adj. Dir.

“Nós estamos a preparar-nos não com muita intencionalidade para o novo ciclo de avaliação, porque pensamos que isso tem de ser um mecanismo natural. Vamos fazemos o nosso “trabalho de casa”, isto é, temos os nossos próprios mecanismos de AI, vamo-nos conhecendo cada vez melhor, e ... temos consciência de que, se viesse a AE daqui por uma semana, um mês ou um ano, as coisas estariam perfeitamente capazes de proceder a esse prestar de contas: o grau de conhecimento pode ser melhor ou pior, mas nós não podemos correr para determinado resultado, sob pena de estarmos a mascarar os factos. E uma das nossas preocupações é precisamente essa, é não fazermos as coisas de tal forma intencionais que mascare a realidade. E o nosso Observatório da Qualidade vai continuar a fazer o seu papel.” – UGE6, Diretor

“Quanto ao novo ciclo avaliativo, estamos a pensar que estamos que... Foi falado no último Conselho Pedagógico que temos de constituir equipas para fazermos uma AI primeiro para, com base na última AE, percebermos o que é que melhorou, onde é que ficámos ainda aquém



daquilo que era desejável,... E estamos todos disponíveis para um segundo ciclo avaliativo.” – UGE7, Diretor

“Estamos a compilar os documentos que são estruturantes da vida da escola (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Projetos Curriculares das Turmas,...) também estamos a preparar a própria apresentação da escola. E acho que essa apresentação deve ser feita pelas diferentes pessoas que estão em cada um dos setores. E isso é o desafio que eu lancei: os responsáveis dos diferentes setores irão fazer a apresentação daqueles serviços, tanto a nível da secretaria, como a nível dos alunos. O que eu considero que deve ser mostrado é toda a dinâmica que a escola tem conseguido criar, desde o anterior ciclo de avaliação, mas particularmente desde o período em que a escola se refez.” – UGE8, Diretor

“Eu acho que é um passo que ainda tem de ser dado, apesar de o envolvimento ter vindo a aumentar, mas há ainda muitos pontos a ganhar. Tem sido difícilima de conseguir a participação dos alunos, uma intervenção consistente da Associação de Estudantes; porque os miúdos envolvem-se apenas quando há coisas que pessoalmente lhes interessam: se é a visita de finalistas, ou a festinha disto ou a festinha daquilo, lembram-se que há Associação de Estudantes e envolvem-se; no trabalho da Associação consistente, na sua implicação na questão de fazer sentir aos alunos a necessidade de um ambiente salutar, o respeito por aquilo que e a propriedade da escola, o respeito pelos colegas, o respeito pelos professores, etc., a Associação de Estudantes demite-se um bocadinho!” – UGE9, Diretor

“Infelizmente, em relação aos pais a situação é pior. Tivemos Associação até ao ano passado, mas a situação presente é muito complicada, não houve quem se disponibilizasse.” – UGE9, Diretor

“É uma coisa tremendamente limitativa daquilo que é a entrada dos pais aqui na escola, porque os pais participam em algumas atividades, mas envolvem-se muito pouco na vida da escola; isto é: envolvem-se quando há uma situação muito específica e clara em que acham que têm de se fazer ouvir, fazem-se ouvir; quando tudo está a correr normalmente, ninguém sabe dos pais! Embora eu ache que esta situação tem aspetos positivos, porque pelo menos não gera atritos e conflitos em situações que poderiam ser consideradas problemáticas (porque eles próprios se retiram uma real capacidade de reivindicação ao não utilizarem uma estrutura que os representa); por outro lado, há o aspeto negativo de uma ausência de participação dos pais e de uma responsabilização dos pais na gestão da escola. Porque isso é que é importante.” – UGE9, Diretor

“O relatório final do ano passado está a ser concluído, e irá ser enviado para a IGE antes da próxima AEE, que decorrerá este ano letivo. Eu acho que a escola está preparada para essa AE. Sinto que haverá um sentimento de inquietude por parte dos elementos da equipa de AA, porque a equipa de AI que temos neste momento não é a equipa que tínhamos aquando do primeiro momento de AE. A minha visão é que, no processo de AA, eu devo estar por detrás como suporte e para apoiar e supervisionar o trabalho, mas não devo estar cá para entrar o trabalho das equipa de AA. A equipa deve ser autónoma e deve produzir os seus resultados, o que temos é depois de nos distanciarmos e analisarmos se o trabalho foi bem feito ou não foi bem feito. E a minha análise tem-se ficado por aí. E se os resultados não me agradam,

*paciência!, vamos ver porque é que aqueles resultados foram obtidos! E a atual equipa teve de ser toda ela preparada de novo.” – UGE10, Diretor*

**APÊNDICE XXVIII**
**Análise dos Relatórios da AEE de 2006/2007**
**DOMÍNIO: resultados**

<b>UGE1</b>			
1.1) resultados (melhoria de)	1.2) participação e desenvolvimento cívico	1.3) comportamento e disciplina	1.4) valorização e impacto das aprendizagens
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “análise do sucesso no CP e nas diferentes Estruturas de Orientação Educativa”;</li> <li>- comparação entre os resultados da AI e da AE;</li> <li>- não é prática “a aferição dos resultados com os de outras escolas da zona”;</li> <li>- turmas PIEF desde 2002/03;</li> <li>- 2 turmas de Percurso Curricular Alternativo 2ºCiclo;</li> <li>- 1 turma CEF;</li> <li>- dificuldade em implementar planos RAD;</li> <li>- monitorização dos resultados em Conselho de Turma, Grupo disciplinar, Departamento e Conselho Pedagógico</li> <li>- grande nº de Clubes, para atividades de substituição;</li> <li>- apoios vários (eficácia no 2º Ciclo);</li> <li>- análise do abandono.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação dos pais no Pré-escolar e 1ºCiclo;</li> <li>- participação esporádica de alunos dos 2º e 3º Ciclos;</li> <li>- alunos ouvidos pelos Diretores de Turma e professores de AP;</li> <li>- “A participação da comunidade educativa na discussão e análise dos docs. estruturantes da vida da escola não foi assumida como estratégia”;</li> <li>- fraca intervenção dos diferentes atores organizacionais;</li> <li>- identificação dos alunos com a Escola;</li> <li>- reconhecimento do empenho e trabalho dos professores por parte dos pais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “O Projeto Educativo elege ... como áreas prioritárias de intervenção a indisciplina [e] a segurança”;</li> <li>- existência de problemas de disciplina, pontualidade e assiduidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversificação da oferta formativa;</li> <li>- “ainda não se encontram implementados mecanismos para consultar ou envolver alunos, pais e encarregados de educação e a comunidade local na elaboração do Projeto Educativo ou do PAA”;</li> <li>- valorização do sucesso individual ou de grupo como resultado de atividades de Desporto Escolar.</li> </ul>
<b>UGE2</b>			
1.1) resultados (melhoria de)	1.2) participação e desenvolvimento cívico	1.3) comportamento e disciplina	1.4) valorização e impacto das aprendizagens
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Medição dos resultados do sucesso a partir de provas de avaliação interna, de aferição e exames</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Associação de Pais e outros parceiros intervieram na construção do PE;</li> <li>- Projeto “Pais na</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “As questões relacionadas com o comportamento e a disciplina são prioridade do PE”:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto “Pais na Escola”: aquisição de regras e de competências sociais;</li> <li>- oferta educativa</li> </ul>

<p>nacionais e, ainda, comparativamente a outras UGE do concelho;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- implementação de diversas medidas de política educativa</li> <li>projetos e criação de disciplinas de oferta de escola;</li> <li>- par pedagógico a Língua Portuguesa, Matemática e AP de 9º;</li> <li>-Plano Nacional de Leitura;</li> <li>- Plano da Matemática;</li> <li>- reforço das aprendizagens;</li> <li>-adequação da oferta formativa;</li> <li>-identificação e acompanhamento de problemáticas sociais pela Psicóloga (GAAPF);</li> <li>- análise do abandono.</li> </ul>	<p>Escola”;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “A generalidade dos alunos identifica-se com o espaço escolar”;</li> <li>- Projeto Educativo com “Ideário” (identificação de valores);</li> <li>- valorização do sucesso individual dos discentes.</li> </ul>	<p>diminuição acentuada dos procedimentos disciplinares;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dinamização de projetos com vista ao fomento de um clima tranquilo, propício à aprendizagem e à criação de expectativas positivas nos alunos e pais (valorização do papel da escola);</li> <li>- objetivo trabalhado transversalmente no desenvolvimento do currículo desde o Pré-escolar ao 3º Ciclo;</li> <li>-articulação do SPO com os professores em PCT.</li> </ul>	<p>diversificada (Percurso Curricular Alternativo no 2º C, Projeto TurmaMais, CEF, Projeto PIEF).</p>
<b>UGE3</b>			
1.1) resultados (melhoria de)	1.2) participação e desenvolvimento cívico	1.3) comportamento e disciplina	1.4) valorização e impacto das aprendizagens
<p>- “A partir do ano de 2003/04 [a UGE tem investido numa reflexão sobre as percentagens de sucesso, por ano de escolaridade, no 1ºCiclo e, em cada disciplina, nos 2º e 3º Ciclos, elaborando um conjunto de propostas visando a melhoria do sucesso educativo dos seus alunos.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-monitorização dos resultados a nível dos Conselhos de Docentes, Conselhos de Turma, Departamentos e Conselho Pedagógico;</li> <li>- definição das medidas de apoio, e posterior medição do seu nível de eficácia;</li> <li>-comparação entre os dados da AI e AE (9º</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação para a Cidadania como principal objetivo do PE e área prioritária do PAA;</li> <li>- trabalho de interiorização de regras a partir do Pré-escolar;</li> <li>-espírito de identificação com a escola;</li> <li>-jornal escolar “O Pião”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “As regras de conduta são definidas e discutidas” em todos os níveis de educação e ensino;</li> <li>-parcerias com a comunidade (freguesias rurais);</li> <li>- regras explícitas, discutidas e negociadas com os discentes;</li> <li>- progressivo maior grau de exigência no respeito pelas regras, por parte do Conselho Executivo e professores em geral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A UGE “estimula a valorização do conhecimento e das aprendizagens mediante a diversificação das ofertas educativas nos diferentes níveis de educação, no sentido de atender aos interesses e às expectativas das crianças/alunos, dos pais/enc. de educação e da comunidade local.”</li> <li>-projetos, concursos nacionais (valorização do currículo não formal e estímulo à aprendizagem dos discentes nas atividades escolares</li> <li>-atividades desportivas valorizadas, Clubes (divulgação no jornal</li> </ul>

ano); -identificação de caminhos de sucesso: 1) estratégias educativas específicas 2) projetos 3) alunos com expectativas positivas 4) princípios de conduta 5) estabilidade do corpo docente 6) acompanhamento rápido de Diretor de Turma (em casos de abandono).			escolar); - A UGE “reflete uma imagem positiva junto da comunidade educativa”, atestada na procura superior à capacidade de resposta.
<b>UGE4</b>			
1.1) resultados (melhoria de)	1.2) participação e desenvolvimento cívico	1.3) comportamento e disciplina	1.4) valorização e impacto das aprendizagens
“Os resultados escolares têm constituído um importante indicador do desempenho do Agrupamento e justificado a adoção de medidas e estratégias educativas”; -medidas e estratégias educativas: par pedagógico a algumas disciplinas, desdobramento nas disciplinas de práticas laboratoriais, atividades de enriquecimento, APA; - Iniciativa Novas Oportunidades; -análise comparativa dos resultados com os dos anos anteriores; -comparação com as médias dos exames nacionais (CI vs CE); - Cursos CEF; - análise do abandono.	- Alunos pontualmente consultados sobre aspetos do funcionamento da escola; - alunos com pouca participação no Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades; -alunos integram os Conselhos de Turma; - alunos dinamizam a Rádio Escolar; - alunos gostam da escola e identificam-se com ela; -clima educativo: relações de respeito mútuo entre os diferentes intervenientes, num quadro de solidariedade e responsabilidade; - Conselho Executivo: garante a comunicação da informação; - sucessos e méritos pessoais reconhecidos.	- Prioridade do Projeto Educativo: promoção do valor de cidadania; - alunos com comportamento disciplinado; - clima tranquilo, favorável à aprendizagem; - alunos e PND assíduos e pontuais; - assiduidade docente tem melhorado nos últimos anos.	- Alargamento da oferta educativa, enquanto estratégia de inclusão e de combate ao insucesso e abandono; -méritos individuais e coletivos valorizados e utilizados como reforço das aprendizagens; - sensibilização de pais para a importância da sua intervenção na vida escolar dos seus filhos; - qualidade dos espaços e equipamentos é fator de sucesso.
<b>UGE5</b>			
1.1) resultados (melhoria de)	1.2) participação e desenvolvimento cívico	1.3) comportamento e disciplina	1.4) valorização e impacto das aprendizagens
-“resultados escolares analisados nos órgãos de administração e	- Projeto Educativo elaborado com alunos, pais, PND;	- [grupo de alunos “problemático” identificado: alvo de	- “ausência de uma estratégia clara de afirmação da sua

<p>gestão, mas não comparados entre si”, pelo que “não se tem refletido na gestão do currículo ou nas práticas letivas”;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- análise dos resultados trimestral e anualmente (CT, Conselhos de Docentes, Conselho Pedagógico e Departamentos);</li> <li>- ausência de comparação entre os resultados da organização e as demais do concelho;</li> <li>- elevada % de alunos com NEE;</li> <li>- análise do abandono.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- alunos definiram regras de funcionamento e comportamento para Refetório, bufete, papelaria...);</li> <li>- FC: relevância nos PCT com atividades multidisciplinares (papel do Diretor de Turma);</li> <li>- circuitos de informação insuficientes para envolver alunos e pais;</li> <li>- identificação dos alunos com a escola (papel de projetos, desporto,...);</li> </ul>	<p>“vigilância” apertada por parte de funcionários e professores];</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- problema de relação PND / alunos a exigir formação;</li> <li>- boa relação professores / alunos</li> </ul>	<p>imagem na comunidade” resolvida através da divulgação de notícias nos media locais ;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- alguns projetos [avulso / de docentes];</li> <li>- promoção de expectativas elevadas em reuniões com pais.</li> </ul>
<b>UGE6</b>			
1.1) resultados (melhoria de)	1.2) participação e desenvolvimento cívico	1.3) comportamento e disciplina	1.4) valorização e impacto das aprendizagens
<p>–“Os resultados escolares dos alunos têm evoluído, positivamente, nos últimos cinco anos.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plano Nacional de Leitura: a UGE “reconhece a importância da transversalidade da Língua Portuguesa e as dificuldades manifestadas por alguns alunos sobretudo na passagem do 4º para o 5º ano”;</li> <li>- Comparação dos resultados das Provas de Aferição com 1)AI e 2)resultados de anos anteriores;</li> <li>- eficácia dos Planos RAD;</li> <li>- análise do abandono;</li> <li>- tutorias;</li> <li>-institucionalização de um sistema de alerta para EE, através de comunicação imediata.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em FC: Assembleias de Turma;</li> <li>- Área de Projeto : programação e dinamização de atividades de turma;</li> <li>- projetos de cariz social, festas;</li> <li>-Projeto Educativo: linha importante: educação para a cidadania, espírito de tolerância, solidariedade e respeito pelos outros;</li> <li>- “ainda não existe nos alunos um forte sentido de pertença”;</li> <li>- “os pequenos sucessos são permanentemente valorizados” : louvor público em Conselho Executivo e Conselho Pedagógico;</li> <li>- Juntas de Freguesia atribuem prémios aos melhores alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A UGE “tem implementado estratégias que apontam para a diminuição das situações de indisciplina”:</li> <li>1)Workshop dinamizado pela psicóloga;</li> <li>2)FC estabelece regras de conduta;</li> <li>3) regras gerais “Convergência de Atitudes” aprovadas pelo Conselho Pedagógico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação em projetos;</li> <li>-“diversificação de estratégias”;</li> <li>-“definição de atividades que correspondem às características, às expectativas e às necessidades dos alunos”;</li> <li>-divulgação à comunidade educativa das “aprendizagens realizadas” e dos “resultados obtidos” (objetivo: criar “uma boa imagem social” da UGE.</li> </ul>

UGE7			
1.1) resultados (melhoria de)	1.2) participação e desenvolvimento cívico	1.3) comportamento e disciplina	1.4) valorização e impacto das aprendizagens
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Há registos de melhorias (em 2005 e 2006) nos ENEB e no 12º ano;</li> <li>- monitorização dos resultados em reuniões de Conselho de Turma, Conselho Pedagógico, Assembleia de Escola, Departamento e Conselho de Ano;</li> <li>- comparação com outras escolas locais;</li> <li>- em AP e 12º análise do sucesso/insucesso;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão do Projeto Educativo, PCT e PAA por alunos e pais;</li> <li>- Associação de estudantes dinamiza atividades (rádio);</li> <li>- projetos e parcerias locais e nacionais, curriculares e de animação/ seminários/ voluntariado;</li> <li>- forte sentido de pertença;</li> <li>- reforço positivo em contexto de sala de aula;</li> <li>- CE vai às salas felicitar alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alunos assíduos e pontuais;</li> <li>- Medidas sancionatórias e trabalhos na escola;</li> <li>- Conselho Executivo recebe alunos expulsos das salas de aula;</li> <li>- código de conduta (Regulamento Interno);</li> <li>- pais e alunos reconhecem autoridade da escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversificação da oferta formativa (CEF e Cursos Tecnológicos);</li> <li>- divulgação da oferta formativa na página da escola;</li> <li>- Orientação vocacional.</li> </ul>
UGE8			
1.1) resultados (melhoria de)	1.2) participação e desenvolvimento cívico	1.3) comportamento e disciplina	1.4) valorização e impacto das aprendizagens
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “resultados escolares dos alunos aquém das expectativas” da organização;</li> <li>- monitorização dos resultados em reuniões de Conselho Turma, Conselho Pedagógico, AE, Departamento;</li> <li>- comparação dos resultados da AI com os da AE e a média nacional em Conselho Pedagógico e Departamento;</li> <li>- manutenção das equipas pedagógicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espírito de cidadania e comportamento cívico dos alunos (Rádio Escola, visitas de estudo, viagens de finalistas);</li> <li>- em situações de estágios: alunos trabalhadores ativos e integrados;</li> <li>- alunos dinamizam ações de solidariedade;</li> <li>- sentido de pertença nos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comportamento dos alunos disciplinado e cívico;</li> <li>- existência de um código de conduta (Regulamento Interno);</li> <li>- normas estabelecidas em Conselho de Turma;</li> <li>- clima de disciplina e de tranquilidade (visão dos novos professores).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversificação da oferta formativa: CEF e Cursos Tecnológicos, Ensino Recorrente Noturno;</li> <li>- parcerias com entidades locais;</li> <li>- divulgação da oferta formativa (pág. da escola, jornais locais, reuniões com pais, escolas da zona).</li> </ul>
UGE9			
1.1) resultados (melhoria de)	1.2) participação e desenvolvimento cívico	1.3) comportamento e disciplina	1.4) valorização e impacto das aprendizagens
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “investimento no trabalho dos docentes e nos recursos educativos disponíveis”;</li> <li>- ausência de hábito de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reuniões de Delegados de Turma;</li> <li>- alunos participaram na revisão do Regulamento Interno;</li> <li>- alunos ouvidos pelos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação em concursos;</li> <li>- espaço escolar tranquilo e propício à aprendizagem;</li> <li>- relacionamento muito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estímulo à participação em projetos exteriores à escola;</li> <li>- expectativas da comunidade</li> </ul>

<p>comparação com outras escolas da zona;</p> <p>- “A escola ainda não implementou mecanismos para consultar e envolver alunos e pais” na construção do Projeto Educativo e PAA;</p> <p>- resultados dos Exames Nacionais 12º como referentes;</p> <p>- apoios educativos no 12º a Matemática e Física (Gabinete das Explicações;</p> <p>- novas ofertas educativas (Cursos Noturnos, Novas Oportunidades, Cursos Tecnológicos).</p>	<p>professores e Diretores de Turma;</p> <p>- forte identificação dos alunos com a escola (conduta de responsabilidade, solidariedade, respeito, preservação de bens);</p> <p>- professores sem cargos desconhecem documentos e legislação;</p>	<p>bom entre os diversos atores educativos.</p>	<p>direcionadas para o prosseguimento de estudos.</p>
<b>UGE10</b>			
1.1) resultados (melhoria de)	1.2) participação e desenvolvimento cívico	1.3) comportamento e disciplina	1.4) valorização e impacto das aprendizagens
<p>-Valorização do sucesso escolar;</p> <p>- referentes: 1) média dos resultados dos exames nacionais de LP. e Mat. (9º) e de Biol. Psic., Mat. (12º)</p> <p>2) comparação com as classificações outras escolas secundárias do distrito;</p> <p>- empenho dos Professores;</p> <p>- diversificação da oferta formativa;</p> <p>-acompanhamento dos alunos pelos Diretores de Turma e Psicóloga (relação com famílias).</p>	<p>- Discussão do Projeto Educativo, Projeto Curricular de Turma e PAA por alunos e pais;</p> <p>-participação dos alunos nas ACSC;</p> <p>- clima de Escola favorável: cultura de responsabilidade e respeito;</p> <p>- formação interna em competências sociais;</p> <p>- formação para a cidadania nacional e europeia no Projeto Educativo, Projeto Curricular de Turma e Plano Anual de Atividades.</p>	<p>- Conselho Executivo e Professores são modelos de assertividade dentro e fora da sala de aula;</p> <p>- clima de escola: correção, respeito mútuo e tranquilidade;</p> <p>- Diretores de Turma e SPO sensibilizam alunos e famílias para o valor social da escola.</p>	<p>- Colocação no ensino superior: motivo de orgulho e uma referência na organização;</p> <p>- diversificação de metodologias e praticas de ensino</p> <p>- orientação vocacional;</p> <p>- testemunho de ex-alunos no <i>Fórum</i>.</p>



## APÊNDICE XXIX

### Análise dos Relatórios da AEE de 2006/2007- Indicadores de desempenho organizacional negativos

ACTORES ORGANIZACIONAIS	Indicador 1	Indicador 2	Indicador 3	Indicador 4	Indicador 5	Indicador 6	Indicador 7	Indicador 8	Indicador 9	Indicador 10	Indicador 11
<b>Alunos</b>	heterogeneidade	abandono escolar	problemas de indisciplina								
<b>Pais/famílias</b>	baixa qualificação académica	fraca participação na vida da escola	abandono escolar								
<b>Professores</b>	instabilidade do corpo docente	professores sem cargos desconhecem documentos e legislação									
<b>Comunidade educativa</b>	dependência da Autarquia (das escolas do 1ºCiclo e Jardins de Infância, no que respeita aos espaços)	ausência de rede de transportes entre as escolas do Ag.	envelhecimento do tecido empresarial	inexistência de SPO							
<b>Organização</b>	fraca articulação entre ciclos	inexistência de articulação vertical e interdepartamental	indefinição de procedimentos de monitorização e avaliação das acções desenvolvidas	Avaliação Interna frágil	ausência de mecanismos de acompanhamento e supervisão da prática letiva	Inexistência de análise do abandono	ausência de comparação entre os resultados da org. e os das demais escolas do concelho	Inexistência de avaliação do impacto da formação na qualidade do desempenho dos professores e PND e nos resultados escolares			
<b>Liderança de topo</b>	falta de recursos humanos (pessoal não docente)	inexistência de SPO	inexistência de espaços adequados a actividades de Exp. Musical e Ed. Física	Reduzida partilha de espaços entre as escolas do Ag.	Insuficiência de recursos didáticos nas EB1	Inexistência de Projeto Curricular de Escola	Deficiente circulação de informação (interna e externamente)	oferta educativa pouco apelativa	fraca articulação entre as UGE dos concelhos	ausência de estratégia de afirmação da imagem da UGE na comunidade	Inexistência de avaliação do impacto da formação na qualidade do desempenho dos professores e PND e nos resultados escolares

## APÊNDICE XXX

## Análise dos Relatórios da AEE de 2006/2007

## DOMÍNIO: Prestação do Serviço Educativo

UGE1				
2.1) <u>prestação de contas</u>	2.2) <u>articulação e sequencialidade</u>	2.3) <u>acompanha-mento da prática letiva em sala de aula</u>	2.4) <u>diferenciação e apoios</u>	2.5) <u>abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inexistência de Plano de Melhoria (e de Projeto Educativo e Projeto Curricular Agrupamento);</li> <li>- Equipa de Avaliação Interna.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na diversidade geográfica da UGE, existência de um sentido de coesão nos professores;</li> <li>- articulação horizontal pontual (e individual);</li> <li>- dinâmica de Grupo supera a dinâmica de Departamento;</li> <li>- articulação vertical (1º e 2º Ciclo);</li> <li>- continuidade pedagógica;</li> <li>- SPO articula com Diretores Turma;</li> <li>- ausência de articulação com outras escolas do concelho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planeamento: orientações gerais de Conselho Pedagógico e Departamento;</li> <li>- planeamento individual em Grupo disciplinar;</li> <li>- partilha de instrumentos de avaliação em Grupo disciplinar;</li> <li>- Departamentos: cumprimento dos critérios de avaliação;</li> <li>- não há mecanismos internos de supervisão e acompanhamento da prática letiva;</li> <li>- a reflexão sobre o aproveitamento dos alunos não se reflete na gestão do currículo;</li> <li>- não se avalia o impacto da formação na qualidade do desempenho dos professores e PND e nos resultados escolares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conselhos de Turma: identificação de Necessidade Educativas Especiais;</li> <li>- relatórios de educadores, aquando da passagem ao 1ºCiclo;</li> <li>- professores do 1ºCiclo + profs. da Educação Especial + Diretores Turma de 5º como ponto de partida para a elaboração do Projeto Curricular Turma;</li> <li>- SPO articula com Diretores Turma;</li> <li>- Gabinete de Apoio ao Aluno;</li> <li>- APA, analisado em Conselho Turma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inúmeros projetos de diferentes áreas do saber;</li> <li>- clubes e atividades extra-curriculares;</li> <li>- Plano TIC;</li> <li>- Plano da Mat.;</li> <li>- Plano Nacional Leitura;</li> <li>- BE.</li> </ul>
UGE2				
2.1) <u>prestação de contas</u>	2.2) <u>articulação e sequencialidade</u>	2.3) <u>acompanha-mento da prática letiva em sala de</u>	2.4) <u>diferenciação e apoios</u>	2.5) <u>abrangência do currículo e valorização dos</u>

		<u>aula</u>		<u>saberes e da aprendizagem</u>
- Inexistência de Plano de Melhoria; - Equipa de AI (processo embrionário);- “propostas para a melhoria da ação educativa” em sede de Conselho de Turma.	- Departamentos e Conselhos de Docentes: debate de aspetos didáticos, científicos e organizacionais; - importância do papel do Coordenador Diretores Turma (promoção de estratégias conducentes à resolução de problemas e à cooperação); - Conselhos de Turma: interação entre os docentes, partilha de materiais e testes; articulação interdisciplinar; - intervenção do SPO; - Projeto Educativo: articulação vertical.	- Não há mecanismos internos de supervisão e acompanhamento da prática letiva; - Conselho Pedagógico: orientação pedagógica; - Projeto Curricular de Turma: orienta a planificação dos docentes; - Conselhos de Turma: reflexão sobre estratégias de intervenção pedagógica e avaliação de alunos; - Conselho Pedagógico: critérios gerais de avaliação, acompanhamento da gestão do currículo; - Conselhos de Docentes, Conselhos Turma e Departamentos: critérios específicos de avaliação; - Formação de Professores: articulação com os Centros de Formação.	- Conselhos de Docentes e Conselhos de Turma: identificação das Necessidades Educativas Especiais (articulação como SPO): - APA a LP, Mat., Ing e CFQ; - Tutorias; - Planos RAD; - Par Pedagógico; - Apoio na Sala de Aula.	- “competências que permitam aos alunos o acesso a desempenhos profissionais mais qualificados” - projetos vários destinados a pais e alunos; - BE; - Desporto escolar; - Clubes (de Expressões) e oferta de escola (Oficina de Música, Oficina de Artes); - TIC; - atividades experimentais - concursos vários; - CEF.
<b>UGE3</b>				
<u>2.1) prestação de contas</u>	<u>2.2) articulação e sequencialidade</u>	<u>2.3) acompanhamento da prática letiva em sala de aula</u>	<u>2.4) diferenciação e apoios</u>	<u>2.5) abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem</u>
- Fragilidade: articulação vertical	- Articulação vertical entre Pré-escolar e 1ºCiclo; - entre 2º e 3º C não há articulação interdepartamental	- Planeamento elaborado em Conselhos de Docentes, Conselhos de Turma e	- Educação Especial envolve professores titulares de turma, SPO e demais Estruturas de	- Diversificação da oferta formativa (CEF, PCA e Ensino Recorrente); - Projetos e

	<p>(apenas nos Grupos disciplinares)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “A sequencialidade educativa constitui um critério de distribuição do serviço docente”;</li> <li>- “alguns professores do 1ºC articulam-se com os do 2ºC, ao nível da LP;</li> <li>- “Na transição dos alunos do 4º ano de escolaridade para o 2ºC, [o Conselho Executivo] decidiu a passagem de todas as turmas de 4ºano para a Escola sede;</li> <li>- “A transição dos alunos do 3ºC para o Ensino Secundário, ou para Cursos Profissionais, é preparada pela OVP, a cargo da psicóloga”.</li> </ul>	<p>Departamentos; contudo, a liderança pedagógica está centrada nos grupos disciplinares</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- alguns grupos disciplinares partilham testes, portefólios, fichas de trabalho; em CFQ, CN e Informática “os docentes trabalham em parceria a vertente experimental” [continua a não ser valorizado]</li> <li>- “Os resultados dos alunos são apenas analisados em Conselhos de Docentes, Conselhos de Turma, Departamento e Conselho Pedagógico”;</li> <li>- LP e Mat. preparam os alunos do 4º, 6º e 9º ano para as Provas de Aferição e Exames</li> <li>- Formação de Professores: articulação com os Centros de Formação de Professores e ações de formação internas;</li> <li>- Ed. Física: procura apoio em docentes de outras escolas para formação à medida ;</li> <li>- o funcionamento de estágios “tem, de alguma forma,</li> </ul>	<p>Orientação Educativa e pais/ Encarregados Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Destacam-se como medidas implementadas: a pedagogia diferenciada na sala de aula, o par pedagógico, as adaptações curriculares, as aulas de recuperação em PL e Mat., a sala de estudo, as tutórias, as atividades específicas em EA e o PLNM.</li> </ul>	<p>clubes nas áreas da cidadania, ciência (Ciência Viva), saúde, Desporto Escolar, artes, Oficina de Escrita e de Leitura, Culinária, Modelismo, Ilustração e Criatividade, Reciclagem Artística</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1º Ciclo: AEC e Apoio ao Estudo;</li> <li>- ensino experimental nos Pré-escolar, 1ºC, 2ºC e 3ºC;</li> <li>- Projetos integram a BE/CRE;</li> <li>- SPO tem Plano de Atividades.</li> </ul>
--	---	---	--	--

		contribuído, também, para formação didática diversificada, através de instituições do Ensino Superior.” - 562 alunos dos 2º e 3º Ciclos apoiados.		
<b>UGE4</b>				
<u>2.1) prestação de contas</u>	<u>2.2) articulação e sequencialidade</u>	<u>2.3) acompanhamento da prática letiva em sala de aula</u>	<u>2.4) diferenciação e apoios</u>	<u>2.5) abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem</u>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulação vertical;</li> <li>- importância dos Conselhos Turma;</li> <li>- concretizada no planeamento de atividades, reflexão sobre práticas educativas, troca de experiências, definição de procedimentos de avaliação, levantamento de necessidades de formação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumprimento dos planos de estudo e na avaliação dos alunos;</li> <li>- recolha de informação sobre o desenvolvimento das atividades, as dificuldades da lecionação, a relação com as famílias e a comunidade;</li> <li>- não há mecanismos internos de supervisão e acompanhamento da prática letiva;</li> <li>- ações de formação em articulação com o centro de formação de professores;</li> <li>- análise dos resultados dos alunos nas estruturas de orientação educativa e em Conselho Pedagógico;</li> <li>- avaliação interna: elaboração conjunta de testes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversificação da oferta curricular;</li> <li>- diferenciação do ensino;</li> <li>- reforço de apoios e de estratégias para alunos com problemas;</li> <li>- Necessidade Educativas Especiais;</li> <li>- SPO;</li> <li>- Núcleo de Apoio Educativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cursos CEF;</li> <li>- AEC;</li> <li>- Ensino experimental das ciências;</li> <li>- nas TIC, UGE bem apetrechada;</li> <li>- promoção de expectativas escolares positivas;</li> <li>- embelezamento dos espaços escolares pelos alunos;</li> <li>- dimensões artísticas, culturais e desportivas da educação.</li> </ul>

		e, troca de instrumentos de avaliação.		
<b>UGE5</b>				
<u>2.1) prestação de contas</u>	<u>2.2) articulação e sequencialidade</u>	<u>2.3) acompanhamento da prática letiva em sala de aula</u>	<u>2.4) diferenciação e apoios</u>	<u>2.5) abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prestação de contas interna (AI);</li> <li>- inexistência de Plano de Melhoria;</li> <li>- EAI (ausência de procedimentos sistemáticos de monitorização e de avaliação do funcionamento da UGE).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inexistência de uma cultura de integração e de articulação interna;</li> <li>- inexistência da definição de metas e objetivos, visando a melhoria de desempenhos, pelas estruturas de orientação educativa;</li> <li>- inexistência de articulação vertical;</li> <li>- atenção à transição de ciclos;</li> <li>- articulação horizontal apenas no plano didático, troca de experiências e materiais, definição de procedimentos e critérios de avaliação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não há mecanismos internos de supervisão e acompanhamento da prática letiva ;</li> <li>- impera a lógica da coordenação no seio do Grupo disciplinar e não do Departamento;</li> <li>- “Não foram desenvolvidos instrumentos nem definidos indicadores que garantem a confiança na avaliação interna e nos resultados escolares dos alunos”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevada % de alunos com Necessidade Educativas Especiais;</li> <li>- Percurso Curricular Alternativo;</li> <li>- CEF;</li> <li>- Necessidades Educativas Especiais;</li> <li>- Planos RAD.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 turma de PCA e 2 turmas de CEF;</li> <li>- incipiente ensino experimental das ciências (esporádico, não estruturado);</li> <li>- TIC não generalizadas na sala de aula;</li> <li>- dimensão artística em AEC e complemento curricular;</li> <li>- Biblioteca Escolar;</li> <li>- Clubes vários;</li> <li>- “Na oferta curricular não foram incluídas componentes regionais e locais”.</li> </ul>
<b>UGE6</b>				
<u>2.1) prestação de contas</u>	<u>2.2) articulação e sequencialidade</u>	<u>2.3) acompanhamento da prática letiva em sala de aula</u>	<u>2.4) diferenciação e apoios</u>	<u>2.5) abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise dos Resultados escolares levada a Assembleia de Escola, “sendo tida em conta na distribuição de serviço, afetação de recursos humanos e materiais, definição de apoios, e afetação de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulação curricular em Conselhos de Ciclo, Conselhos de Docentes, Conselhos de Ano e Conselhos de Nível, Conselhos de Turma, Departamentos e Coordenador Diretores Turma;</li> <li>- trabalho cooperativo ente os</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não há mecanismos internos de supervisão e acompanhamento da prática letiva</li> <li>- Professores partilham materiais e experiências, matrizes de testes;</li> <li>- no final de cada período, análise</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conselhos de Turma e Conselhos de Docentes analisam as características individuais dos alunos e delineiam estratégias (Planos RAD);</li> <li>- Professores do EE articulam com parceiros da comunidade;</li> <li>- apoios dirigidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades experimentais ocorrem com pouca experiência;</li> <li>- Semana da Escola (Ciências Naturais);</li> <li>- dimensões culturais e sociais evidenciadas na deslocação de Biblioteca itinerante;</li> </ul>

créditos horários às disciplinas”.	professores, troca de experiências, elaboração de planificações, materiais e dossiês temáticos; - Conselho Pedagógico delinea estratégias de articulação interdepartamental; - perdeu-se a articulação entre 1º e 2º Ciclo; - existe articulação Pré-escolar e 1ºCiclo; - Psicóloga ajuda à articulação Pré-escolar e 1ºCiclo; - intervenção “administrativa” dos professores de EE na integração.	dos resultados escolares por disciplina, ano e turma ( de Ciclo, Conselho de Docentes e Conselhos de Nível, Conselhos de Turma, Departamento e Conselho Pedagógico); - levantamento de necessidades de Formação de professores, Ações de formação internas.	fundamentalmente a alunos de Encarregados de Educação; - 9 tutorias; - intervenção da Psicóloga.	- 2ºC: dimensão artística em projetos interdisciplinares com EVT (não há clubes; Educação Musical com carga reduzida); - 1ºCiclo aposta nas Atividades Extra Curriculares e “Escola a Tempo Inteiro”.
<b>UGE7</b>				
<u>2.1) prestação de contas</u>	<u>2.2) articulação e sequencialidade</u>	<u>2.3) acompanhamento da prática letiva em sala de aula</u>	<u>2.4) diferenciação e apoios</u>	<u>2.5) abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem</u>
- Inexistência de Plano de Melhoria - Equipa de Avaliação Interna	- Departamentos no Ensino Básico (falha no Ensino Secundário): aferição de critérios de avaliação; planificações; matrizes de testes; cumprimento programático; - momentos informais: partilha de experiências - 3º Ciclo: Conselhos de Ano (articulação interdisciplinar; transversalidade da Língua Portuguesa e TIC); - continuidade pedagógica (DT); - Orientação vocacional	- Departamentos: planificações de disciplina, critérios gerais de avaliação, matrizes de testes; - Projeto Curricular de Turma; - Conselhos de Ano; - articulação com o Centro de Formação de Professores [formação à medida] - não há mecanismos internos de supervisão e acompanhamento da prática letiva	- Orientação Vocacional; - necessidades educativas especiais (NEE) sinalizadas em Conselho de Turma e Conselho Pedagógico; - papel do Diretor de Turma; - Clube de Inglês e Projeto de Leitura: complementos ao apoio em casos de NEE; - Clube de Inglês fez Curso de Verão para alunos; [A escola não tem SPO nem Grupo de Educação Especial]	- Projetos e Clubes (locais, nacionais e europeus); - Biblioteca Escolar; - Desporto Escolar; - Educação ambiental, experimental, alimentar, artística; - trabalhos de investigação; - concursos; - Prémio de Excelência para os melhores alunos/ano; - encontros com artesãos e profissionais (valorização dos

				saberes práticos e as atividades profissionais)
<b>UGE8</b>				
2.1) <u>prestação de contas</u>	2.2) <u>articulação e sequencialidade</u>	2.3) <u>acompanhamento da prática letiva em sala de aula</u>	2.4) <u>diferenciação e apoios</u>	2.5) <u>abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem</u>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Departamentos: critérios de avaliação, planificações, cumprimento programático, estratégias de gestão programática, partilha de experiências, estratégias de melhoria dos resultados);</li> <li>-SPO: transição entre ciclos e orientação vocacional (também no Ensino Secundário).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conselho Pedagógico define orientações e critérios uniformes de funcionamento, visando a qualidade científica e pedagógica;</li> <li>- Departamentos: planificação;</li> <li>- Professores: adequação das planificações ao Projeto Curricular Turma;</li> <li>- articulação no Grupo disciplinar, Departamento e Conselhos Turma;</li> <li>- Critérios gerais de avaliação (Conselho Pedagógico);</li> <li>- Critérios específicos de avaliação e matrizes de testes (Departamento);</li> <li>- ações de formação internas e em articulação com o Centro de Formação de Profs. [formação à medida];</li> <li>- não há mecanismos internos de supervisão e acompanhamento da prática letiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conselhos de Turma sinaliza;</li> <li>- Planos individuais para Necessidades Educativas Especiais; Planos RAD;</li> <li>-SPO para todos os alunos (apoio psicológico e orientação vocacional);</li> <li>- escola inclusiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Componentes ativas e experimentais e dimensões culturais e sociais incorporadas na oferta educativa da esc. (Cursos CEF e Tecnológicos, Clubes e Projetos);</li> <li>- concursos , trabalhos de investigação, construção de portefólios dos alunos;</li> <li>- atribuição de prémios de mérito (do 9º ao 12º ano).</li> </ul>
<b>UGE9</b>				
2.1) <u>prestação</u>	2.2) <u>articulação e</u>	2.3) <u>acompanhamento da prática</u>	2.4) <u>diferenciação e</u>	2.5) <u>abrangência do currículo e</u>



<u>de contas</u>	<u>sequencialidade</u>	<u>letiva em sala de aula</u>	<u>apoios</u>	<u>valorização dos saberes e da aprendizagem</u>
Elaboração de um Plano de Melhoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conselho Pedagógico define áreas a trabalhar, critérios de avaliação e recomendações para os Departamento;</li> <li>- articulação concretizada em Conselho de Turma;</li> <li>- continuidade pedagógica assegurada;</li> <li>- passagem do 3ºCiclo para Ensino Básico: trabalho de concertação de estratégias entre professores, SPO, Conselho Executivo e Diretores de Turma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não há mecanismos internos de supervisão e acompanhamento da prática letiva;</li> <li>- planificação, matrizes, testes, partilha de materiais/recursos em Grupo disciplinar;</li> <li>- planificação interdisciplinar em Conselhos de Turma;</li> <li>- Departamento: cumprimento de critérios de avaliação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensino Básico: ensino individualizado, aulas de reforço semanal, planos Recuperação, Acompanhamento e Desenvolvimento, professor-tutor, utilização de Estudo Acompanhado;</li> <li>- Ensino Secundário: reforço dos apoios, criação do Gabinete das Explicações, aulas de substituição, Português e Matemática + 90';</li> <li>- monitorização dos resultados em Conselhos de Turma, Departamento e Conselho Pedagógico;</li> <li>- testes de diagnóstico (competências e aprendizagens), analisados em Conselho Turma e/ou Grupo disciplinar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “A aquisição de saberes práticos constitui, presentemente, uma das grandes preocupações da comunidade escolar”.</li> <li>- vários Clubes (porém fraca adesão dos alunos);</li> <li>- Biblioteca Escolar;</li> <li>- Aposta nas TIC (“Escola Digital”);</li> <li>- ensino experimental das ciências (Ciência Viva).</li> </ul>
<b>UGE10</b>				
<u>2.1) prestação de contas</u>	<u>2.2) articulação e sequencialidade</u>	<u>2.3) acompanhamento da prática letiva em sala de aula</u>	<u>2.4) diferenciação e apoios</u>	<u>2.5) abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metas e objetivos de processos e resultados;</li> <li>- Equipa de autoavaliação (sob a supervisão do Conselho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Departamentos: articulação no Plano Anual de Melhoria;</li> <li>- Projetos de investigação, <i>Comenius</i> e Ciência Viva; Projeto Curricular de Turma (mais fácil nos CEF e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoio à integração dos novos Professores;</li> <li>- cumprimento de programas e Gastão curricular;</li> <li>- não há mecanismos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Monitorização de estratégias e diferenciação e avaliação dos alunos;</li> <li>- SPO e Conselho Turma: estratégias de remediação;</li> <li>- CEF e Cursos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho de projeto como metodologia de articulação inter-disciplinar;</li> <li>- Biblioteca Escolar;</li> <li>- Ensino Experimental das</li> </ul>

Pedagógico)	3º ciclo); - Grupos de recrutamento (critérios de avaliação, estratégias e testes); - continuidade pedagógica; - Orientação vocacional.	internos de supervisão e acompanhamento da prática letiva.	Tecnológicos; - TIC e AEC como estratégias de melhoria; - sala de estudo; - Orientação Vocacional.	Ciências; - Projetos e Clubes (Educação ambiental, artística, europeia, TIC); - CEF vs empregabilidade e mercado de trabalho.
-------------	--	--	---	---

## **ANEXOS**

**ANEXO 1**

*Lista de Agregações de escolas/agrupamentos na Direção Regional de Educação do Alentejo.*

<b>Direção Regional de Educação do Alentejo (DREAlent) - AGREGAÇÕES</b>		
<b>Beja</b>	N.º alunos	
<b><i>Aljustrel</i></b>		
Agrupamento de Escolas de Aljustrel Escola Secundária de Aljustrel	1019	1ª fase
<b><i>Castro Verde</i></b>		
Agrupamento de Escolas de Castro Verde Escola Secundária de Castro Verde	1059	1ª fase
<b><i>Serpa</i></b>		
Agrupamento de Escolas de Pias, Serpa Agrupamento de Escolas de Serpa	1101	1ª fase
Agrupamento de Escolas de Vila Nova de São Bento, Serpa Escola Secundária de Serpa	889	1ª fase
<b>Évora</b>		
<b><i>Vila Viçosa</i></b>		
Agrupamento de Escolas de Vila Viçosa Escola Secundária Pública Hortênsia de Castro, Vila Viçosa	1380	1ª fase
<b><i>Vendas Novas</i></b>		
Agrupamento de Escolas de Vendas Novas Escola Secundária de Vendas Novas	1634	2ª fase
<b><i>Portalegre</i></b>		
Escola Secundária Mouzinho da Silveira, Portalegre Agrupamento de Escolas nº 2 de Portalegre	1855	2ª fase

## ANEXO 2

**Excertos do Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho, que procede à republicação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril.**

## Artigo 11º

**Conselho geral (CG)**

1 — O conselho geral é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do nº 4 do artigo 48º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

2 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, a articulação com o município faz -se ainda através das câmaras municipais no respeito pelas competências dos conselhos municipais de educação, estabelecidos pelo Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de janeiro.

## Artigo 12º

**Composição (do CG)**

1 — O número de elementos que compõem o conselho geral é estabelecido por cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos do respetivo regulamento interno, devendo ser um número ímpar não superior a 21.

2 — Na composição do conselho geral tem de estar salvaguardada a participação de representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local.

7 — Nos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas onde não haja lugar à representação dos alunos, nos termos do número anterior, o regulamento interno pode prever a participação de representantes dos alunos, sem direito a voto, nomeadamente através das respetivas associações de estudantes.

## Artigo 13º

**Competências (do CG)**

1 — Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, ao conselho geral compete:

(...)

k) Apreciar os resultados do processo de autoavaliação;

## Artigo 33º

**Competências (do Conselho Pedagógico)**

m) Propor mecanismos de avaliação dos desempenhos organizacionais e dos docentes, bem como da aprendizagem dos alunos, credíveis e orientados para a melhoria da qualidade do serviço de educação prestado e dos resultados das aprendizagens;

Artigo 48º  
**Representação**

1 — O direito de participação dos pais e encarregados de educação na vida do agrupamento de escolas ou escola não agrupada processa -se de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto – Lei nº 372/90, de 27 de novembro, com as alterações que lhe foram introduzidas pelo Decreto -Lei nº 80/99, de 16 de março, e pela Lei nº 29/2006, de 4 de julho.

2 — O direito à participação dos alunos na vida do agrupamento de escolas ou escola não agrupada processa-se de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e concretiza-se, para além do disposto no presente decreto-lei e demais legislação aplicável, designadamente através dos delegados de turma, do conselho de delegados de turma e das assembleias de alunos, em termos a definir no regulamento interno.



---

**Contactos:**

Universidade de Évora  
**Instituto de Investigação e Formação Avançada - IIFA**  
Palácio do Vimioso | Largo Marquês de Marialva, Apart. 94  
7002-554 Évora | Portugal  
Tel: (+351) 266 706 581  
Fax: (+351) 266 744 677  
email: [iifa@uevora.pt](mailto:iifa@uevora.pt)